

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
PATRICK HAMEL

LE RAPPORT AU SAVOIR DANS LA PRATIQUE EFFECTIVE D'ENSEIGNEMENT EN
CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE AU 3^E CYCLE DE L'ORDRE DU
PRIMAIRE : LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT RENOUVELÉ DE LA GRAMMAIRE

NOVEMBRE 2010

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*À Natacha, pour m'avoir toujours soutenu
même quand je n'y croyais plus*

*À Félix et Grégoire, mes rayons de soleil qui me
motivent à être un modèle de persévérance*

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier spécialement ma directrice de maîtrise, Mme Noëlle Sorin, pour son dévouement. Elle a su agir comme un guide en me montrant le chemin, mais en me laissant le parcourir seul. Je la remercie également pour son support inconditionnel et la chance qu'elle m'a donnée de m'initier à l'enseignement universitaire et au monde de la recherche. Merci Noëlle pour cette belle leçon d'autonomie, j'en serai toujours reconnaissant.

Je remercie les jurys du comité d'évaluation de l'attention portée à la correction de mon mémoire. Leurs commentaires constructifs m'ont permis d'améliorer ce travail de recherche.

J'aimerais remercier ma mère, Lucienne, qui, dès le préscolaire, a toujours cru en mes capacités et qui a tout fait pour que je me développe à mon plein potentiel et ce, dans toutes les sphères de ma vie. Merci Maman d'être un exemple de persévérance et de courage.

Je remercie ma conjointe, Natacha, pour sa compréhension et son support. Elle me permet de croire qu'il est possible de réaliser ses rêves en travaillant fort et en étant intègre. Merci pour les belles leçons d'humilité et les conversations, parfois houleuses, qui ont modifié ma façon de voir l'enseignement. Merci de me ramener les pieds sur terre, on a tous besoin d'un port d'attache et tu es le mien.

Finalement, je remercie profondément mon beau-père, Réjean Bonneville, pour ses conseils toujours à propos et sa façon de voir le monde. Mais, je le remercie surtout parce qu'un jour, il a ouvert son cœur à un jeune homme en détresse et il lui a demandé : « Veux-tu que je t'aide? » Merci Réjean de m'avoir sauvé.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	4
1 LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1. Le contexte socio-éducatif	5
1.2. La résistance au changement	6
1.3. Le rapport au savoir des enseignantes	10
1.4. Le problème et les questions de recherche	15
1.5. L'importance de la recherche	18
CHAPITRE II.....	26
2 LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	26
2.1. Le rapport au savoir	27
2.2. De la grammaire traditionnelle à la grammaire renouvelée	43
2.3. La pratique enseignante et la pratique d'enseignement	63
2.4. Les objectifs de recherche	67
CHAPITRE III	69
3 LA MÉTHODOLOGIE	69
3.1. Le type de recherche	69
3.2. L'échantillonnage	71
3.3. La collecte de données	72
3.4. La déontologie	98
CHAPITRE IV	100
4 L'ANALYSE DES RÉSULTATS.....	100
4.1. Le rapport au savoir des enseignantes	100
4.2. La pratique effective d'enseignement en grammaire des enseignantes ...	117

CHAPITRE V	139
5 LA SYNTHÈSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	139
5.1. La synthèse des analyses des entrevues et des observations	139
5.2. Les types de rapport au savoir et les paradigmes d'enseignement	145
5.3. Le lien entre le type de rapport au savoir et les paradigmes sous-tendant les SEA.....	169
5.4. Les limites de la recherche.....	178
CONCLUSION.....	181
RÉFÉRENCES.....	185
APPENDICE A.....	194
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE À LA RECHERCHE.....	194
APPENDICE B.....	195
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTES POUR PARTICIPATION À UN PROJET DE RECHERCHE	195
APPENDICE C.....	198
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS POUR PARTICIPATION À UN PROJET DE RECHERCHE	198

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Le résumé des grandes approches du rapport au savoir.....	31
Tableau 2 : La nouvelle terminologie.....	62
Tableau 3 : Les terminologies grammaticales.....	89
Tableau 4 : Les étapes de l'enseignement stratégique.....	94
Tableau 5 : La typologie du rapport à la culture.....	145
Tableau 6 : Synthèse des types de rapport au savoir et des paradigmes d'enseignement.....	170

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

- GN : Groupe du nom
- GNs : Groupe du nom sujet
- GV : Groupe du verbe
- GPrép : Groupe prépositionnel
- CP : Complément de phrase
- CD : Complément direct du verbe
- CI : Complément indirect du verbe
- SEA : Situation d'enseignement-apprentissage

RÉSUMÉ

L'enseignement de la grammaire est une préoccupation majeure au Québec. La qualification linguistique des élèves revient constamment dans le discours public, plusieurs criant au scandale devant les piètres performances de nos jeunes, mais qu'est-ce qui pose problème dans l'apprentissage de la langue au Québec? La grammaire renouvelée offrait aux enseignantes la possibilité de construire des connaissances durables et transférables chez leurs élèves ce qui, selon l'opinion publique et les résultats aux examens ministériels, n'est pas le cas. Ce paradigme grammatical a-t-il échoué à sa mission? Avant de pourfendre la grammaire renouvelée, il serait intéressant de voir l'état de son intégration dans les pratiques du corps professoral québécois. Ce projet de recherche propose d'explorer une des conditions d'adoption de la grammaire renouvelée, celle du rapport au savoir, rapport régissant toute acquisition de connaissances. Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative de type descriptif et interprétatif afin de comprendre la difficulté de la grammaire renouvelée à franchir la porte de nos écoles. En effet, une catégorisation du rapport au savoir des participantes est faite ainsi qu'une description de leur pratique effective d'enseignement de la grammaire. Ces données servent à interpréter le lien entre le type de rapport au savoir des enseignantes et leur paradigme d'enseignement de la grammaire. Les résultats de cette recherche sont basés sur les analyses des entrevues et des situations d'enseignement-apprentissages faites à l'aide d'un cadre d'analyse inspiré du bilan de savoir de Charlot, Bautier et Rochex (1992) et modifié par Jourdan (2005; 2007) pour le rapport au savoir et d'une grille d'observation essentiellement construite à partir de l'ouvrage de Nadeau et Fisher (2006) pour le paradigme d'enseignement de la grammaire. Ces analyses ont été interprétées à partir de la typologie du rapport à la culture de Falardeau et Simard (2007) et Simard et al. (2007) et des descriptions de la grammaire renouvelée et traditionnelle du cadre de référence de ce mémoire. Donc, les résultats de cette recherche permettent notamment de constater que des enseignantes ayant plutôt un rapport au savoir de type instrumentaliste, c'est-à-dire « applicationniste » et pragmatique enseignent la grammaire de manière traditionnelle alors que celles qui ont un rapport plutôt de type intégratif-évolutif enseignent de manière renouvelée.

INTRODUCTION

L'enseignement de la grammaire est un point central de la classe de français autant au primaire qu'au secondaire. En effet, l'apprentissage d'une langue écrite et orale de qualité demeure l'objectif principal de l'école québécoise en matière de français (Chartrand, 1996). Plusieurs recherches ont montré que l'enseignement de la grammaire est une tâche ardue pour plusieurs enseignantes¹; la complexité de la tâche allant du choix d'un paradigme efficace (Dufays, 2007) à la compréhension et à la manipulation des phénomènes langagiers (Garcia-Debanc et Lordat, 2007) pose problème aux enseignantes. Et pour cause, l'enseignement de la grammaire dérive entre plusieurs paradigmes depuis longtemps (Simard, 1997). De la grammaire traditionnelle à la grammaire renouvelée en passant par l'approche fonctionnelle prônée par la pédagogie de la communication, l'école québécoise a franchi plusieurs étapes à pas de géant sans nécessairement épauler les éléments essentiels et constitutifs de son organisation : les enseignantes (Pelletier, 2005).

Un changement de paradigme ne se fait jamais sans heurts, peu importe la discipline. Une innovation pédagogique aussi profonde que la grammaire renouvelée, c'est-à-dire un changement autant théorique que pédagogique, exige plusieurs années afin qu'elle soit opérationnelle dans un réseau aussi vaste que celui de l'éducation québécoise (Nadeau et Fisher, 2006). Par ailleurs, la grammaire traditionnelle persiste dans les classes québécoises au détriment de la grammaire renouvelée; peut-être est-ce dû au manque de formation aux enseignantes ou au manque de pilotage gouvernemental dans l'instauration du changement? À une résistance de la part du corps professoral à ce changement?

¹ Le féminin est utilisé afin de respecter le rapport homme/femme en sciences de l'éducation.

Peu importe la raison pouvant expliquer cette situation, ce mémoire ne se veut pas l'apologie de la bonne vieille méthode ou une philippique décrivant les actions ministérielles. Loin de nous l'intention de blâmer les instances gouvernementales ou de dénigrer la qualité de notre corps professoral. Cette recherche s'inscrit dans une démarche scientifique cherchant à comprendre la situation actuelle de l'enseignement de la grammaire renouvelée. Celle-ci s'appuiera sur des faits observés afin de décrire les raisons pouvant pousser des enseignantes à être réfractaires au paradigme grammatical renouvelé. De plus, nous souhaitons que ce mémoire aide les enseignantes et les futures enseignantes à prendre une distance réflexive devant les savoirs et les connaissances utiles dans la pratique de leur métier. En effet, ce projet de recherche pourrait éclairer le développement professionnel des enseignantes en leur indiquant ce qui peut entrer en ligne de compte lorsqu'elles sont devant une innovation pédagogique telle que le nouveau grammatical. Le rapport au savoir est, selon nous, une clef ouvrant plusieurs portes et donnant des informations précises sur les modes d'acquisition et d'application des savoirs des enseignantes. En identifiant le type de rapport au savoir entretenu par les différentes praticiennes et le lien de celui-ci sur leur pratique grammaticale, un outil de plus sera disponible pour les enseignantes puisqu'elles pourront connaître leur façon d'aborder les savoirs et ce que cela engendre dans leur enseignement.

En bref, nous espérons que ce mémoire servira à améliorer l'enseignement de la grammaire dans nos écoles. Le plus important, à nos yeux, est que cet écrit s'inscrive dans une démarche de développement personnel et professionnel et non dans une « chasse aux sorcières » voulant pointer les fautifs. Nous n'avons jamais eu la prétention de dire qu'une enseignante enseignait mieux qu'une autre ou l'intention de critiquer la manière de faire des participantes à cette recherche. Nous voulons dépasser le stade du bon ou du mauvais pour décrire le plus objectivement possible ce qui se fait dans nos classes de grammaire au 3^e cycle du primaire. À partir de ces descriptions, nous tenterons d'établir des liens entre le type de rapport au savoir de

l'enseignante et son utilisation de la grammaire renouvelée en classe. Ces liens serviront, peut-être, à modifier les réactions des enseignantes et des futures enseignantes face à l'innovation pédagogique. Avec un effort soutenu du corps professoral, des professionnelles du système scolaire, des chercheuses en éducation et de la classe politique, nous finirons par trouver et appliquer une méthode pédagogique répondant aux attentes sociales et respectant le développement maximal de chaque élève.

Ce mémoire, divisé en cinq chapitres, s'attardera, en premier lieu, à la réflexion qui a motivé la réalisation de ce projet de recherche en parcourant divers concepts tels que la résistance au changement et le rapport au savoir pour déboucher sur les questions qui guident ce travail. En deuxième lieu, le cadre de référence sera présenté afin de comprendre les notions clés comme le rapport au savoir, la grammaire renouvelée et la pratique enseignante. En troisième lieu, la recherche sera décrite d'un point de vue méthodologique et les instruments de collecte de données et d'analyse seront présentés. En quatrième lieu, les résultats seront analysés grâce aux instruments décrits précédemment. Finalement, l'interprétation des résultats sera faite pour ainsi atteindre l'objectif ultime de ce mémoire, c'est-à-dire de faire des liens entre le type de rapport au savoir des participantes et le ou les paradigmes sous-tendant les situations d'enseignement-apprentissage observées.

CHAPITRE I

1 LA PROBLÉMATIQUE

L'enseignement de la grammaire occupe une place importante dans les cursus scolaires du primaire depuis plusieurs années (Chartrand, 1996). Si son enseignement a été plusieurs fois contesté et transformé – pensons à la grammaire traditionnelle, à la grammaire d'aspect fonctionnelle à l'époque de la pédagogie de la communication et, plus récemment, à l'avènement de la grammaire renouvelée influencée par les avancées en linguistique structurale (Simard, 1997) – peu importe la forme que l'enseignement grammatical prend, il est toujours au cœur de la classe de français. Par contre, la valeur de la grammaire renouvelée est remise en question puisque les résultats positifs escomptés se font attendre. Cette absence apparente de progrès dans la construction langagière des élèves serait-elle due à l'inefficacité de la nouvelle théorie grammaticale ou des approches innovantes pour l'enseigner? Un doute persiste. La grammaire renouvelée et l'approche pédagogique préconisée sont, théoriquement, une réponse au problème de qualification linguistique des jeunes Québécois. Elles visent à favoriser la compréhension et l'explication des phénomènes langagiers par la manipulation des éléments de la langue plutôt que l'accumulation d'une série de notions à apprendre sans se questionner. Une investigation est alors tout indiquée auprès de la principale source de savoirs dans une classe, c'est-à-dire auprès des enseignantes.

En bref, avant de condamner la grammaire renouvelée, il faut vérifier s'il n'y aurait pas d'autres raisons expliquant la situation actuelle. Une observation de la posture des enseignantes face à ce nouvel enseignement grammatical et les motifs qui

les pousseraient à adopter totalement ou de façon parcellaire cet enseignement doit être exécutée.

1.1. Le contexte socioéducatif

Que ce soit le statut linguistique ou la qualité de l'expression écrite et/ou orale des locuteurs, la langue revient incessamment dans le discours public. L'importance que le Québec accorde à sa langue est due à plusieurs facteurs, mais le facteur central reste l'identité sociale. En effet, notre langue est partie prenante de notre différence, de notre culture et de nos revendications politiques et sociétales. Cela explique en partie pourquoi tout un chacun a une opinion sur le sujet.

Selon une enquête de grand public réalisée par Bouchard et Maurais (1999) pour l'Office québécois de la langue française (OQLF), trois francophones sur quatre estiment qu'à la fin de leurs études secondaires, les finissantes des écoles de langue française sont incapables d'écrire en « bon français ». À la lumière de cette statistique, pourquoi l'école québécoise échoue-t-elle dans l'éducation linguistique des jeunes? Quel est le problème dans l'apprentissage de la langue? Voilà deux questions que nous nous posons depuis quelques années. L'avènement de la grammaire renouvelée, en 1998, propose un nouveau pédagogique dans l'enseignement du français en insistant sur les aspects syntaxique, descriptif et explicatif plutôt que sur l'aspect normatif de la langue. Ce nouveau grammatical, inspiré des recherches récentes en linguistique, serait, selon plusieurs auteurs (Chartrand, 1996, 2002; Genevay, 1996; Nadeau et Fisher, 2006; Paret, 1996; Simard, 2002), la solution au problème de construction d'une solide compétence grammaticale. De plus, plusieurs ouvrages

pédagogiques² existent pour accompagner les enseignantes dans la modification de leur pratique afin d'harmoniser leur enseignement avec les nouveaux contenus et la nouvelle méthode d'enseignement. Alors, pourquoi la grammaire renouvelée n'aide-t-elle pas les jeunes à acquérir une solide compétence linguistique? Chartrand (2002) ainsi que Nadeau et Fisher (2006) déplorent le fait que la grammaire renouvelée est absente, ou du moins fragmentaire, dans la pratique des enseignantes du primaire. Dufays (2007) ajoute que le nouveau paradigme grammatical est mal compris des enseignantes et que les leçons de français sont un tissu de paradigmes souvent contradictoires. Donc, la grammaire renouvelée semble peu fréquentée dans les classes de français langue première. Pourquoi la grammaire renouvelée, même si elle est prescrite par le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001b), n'a-t-elle pas franchi complètement le seuil des établissements scolaires? Plusieurs éléments de réponses s'offrent à nous, par contre, nos lectures ont permis d'identifier deux raisons qui semblent majeures dans l'incapacité de la grammaire renouvelée à s'instaurer dans les classes de français au primaire : la résistance au changement et le rapport que les enseignantes entretiennent envers les savoirs.

1.2. La résistance au changement

Plusieurs recherches démontrent que des enseignantes offrent une véritable résistance au changement. Morin (1996) explique le changement comme étant un processus en trois étapes : la décristallisation, le déplacement et la cristallisation. La décristallisation équivaut à la « déséquilibration » du champ psychologique de l'individu. Cet état de déséquilibre est le déclenchement du processus de changement. Par la suite, le déplacement correspond au changement en tant que tel. Lors du

² Nous n'avons qu'à penser, à titre d'exemple, au collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand : *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*; ou à l'ouvrage de Marie Nadeau et Carole Fisher : *La nouvelle grammaire : la comprendre et l'enseigner*.

déplacement, deux mécanismes psychologiques sont mis en jeu : l'identification et l'intériorisation. L'individu est amené à s'identifier à un nouveau modèle et à intérioriser ces nouveaux schèmes. Finalement, toujours selon Morin (1996), la cristallisation vise à donner un état de permanence au changement, c'est-à-dire que le changement devient habituel ou routinier pour l'individu; ce dernier ne se questionne plus sur la validité de l'innovation.

La résistance au changement se définit comme l'expression de réactions de défense à l'endroit du changement (Bareil, 2004). Plusieurs causes sont rapportées afin d'expliquer la résistance des enseignantes au changement. Parmi toutes les causes, Bareil (2004), Brassard (2005), Van Veen et Sleegers (2006) et Zimmerman (2006) identifient les plus prégnantes. Les habitudes professionnelles étant bien ancrées chez le corps professoral, les réfractaires au changement se disent qu'il est plus facile de continuer de la même façon plutôt que de changer. Le changement n'a pas de sens pour eux, ils n'en voient pas l'utilité. Certes, le changement dérange les habitudes professionnelles des enseignantes, ce qui peut entraîner chez certaines une peur de l'inconnu et ainsi ébranler leur sentiment de sécurité.

Pelletier (2005) renchérit en disant que les changements en éducation arrivent par vagues successives où « les rythmes de croisière n'existent plus ». Bien des changements amorcés vont à l'encontre des changements valorisés et engagés il y a à peine quelque temps. Nous n'avons qu'à prendre pour exemple la succession de programmes d'enseignement au cours des vingt dernières années (Brassard, 2005). À chaque réforme correspondent des programmes d'études dans chaque matière faisant parfois table rase de ce qui a précédé, programmes auxquels les enseignantes doivent non seulement se plier, mais se trouvent également dans l'obligation d'apprendre et d'appliquer de nouvelles méthodes d'enseignement et d'évaluation. Schmoker (1999; cité dans Zimmerman, 2006 : p. 37) insiste en affirmant que :

À de multiples occasions, les réformes n'ont fait que passer, gaspillant temps, argent et espoir. Elles ont laissé une désillusion dans leurs sillons, un certain cynisme à propos de la formation continue et dans toute croyance que l'innovation sera bénéfique pour les élèves³.

Par ailleurs, la panoplie de nouvelles approches pédagogiques proposées par les chercheuses en éducation n'arriverait plus à convaincre certaines enseignantes que c'est pour le bien des élèves. Celles-ci se sont placées en mode de préservation de soi (Zimmerman, 2006) afin d'assurer une certaine pérennité dans l'enseignement et ainsi tenter de protéger la construction de connaissances des élèves (Van Veen et Slegers, 2006). Comme plusieurs enseignantes américaines l'ont affirmé dans la recherche de Van Veen et Slegers (2006, p.107), « la classe ne peut être un lieu d'expérimentation, les changements doivent être réalisables, surs et bien conduits par les autorités ». Cette posture de certaines enseignantes peut être causée par le manque d'accompagnement dans l'institution d'un changement puisque les changements proposés, en occurrence la dernière réforme du programme d'enseignement ou la grammaire renouvelée, sont étoffés théoriquement et pertinents en se référant à la recherche scientifique dans ces domaines. Nadeau et Fisher (2006) affirment que la grammaire renouvelée a souffert d'un encadrement insuffisant dès le départ, ce qui aurait pu renforcer la résistance de certaines enseignantes.

De plus, des enseignantes peuvent percevoir le changement comme une menace à leur expertise (Van Veen et Slegers, 2006). Zimmerman (2006) explique, également, que le changement bouleverse les modèles mentaux d'un individu. Un modèle mental est la façon dont une personne se représente la réalité. Il aide l'individu à créer du sens du monde dans lequel il vit et il facilite l'interprétation de ce monde. Demander à une enseignante de changer est un défi puisqu'elle doit remettre

³Traduction libre de : « Umpteen reforms have come and gone, using up time, money and hope. They have left a crippling disillusionment in their wake, a cynicism about staff development and any belief that training or innovation benefits students »

en question son identité professionnelle et son expertise durement acquise au cours de sa carrière.

Pelletier (2005) ajoute que s'engager dans un changement significatif c'est remettre en cause une partie des routines acquises qui constituent d'importants éléments de régulation de l'action, d'économie cognitive et de gestion des tensions. Sans soutien réel, il faut reconnaître que cela prend une énergie peu commune pour effectuer un parcours qui peut fort bien ressembler à une traversée du désert. Bien des projets de changement s'effondrent tout simplement parce qu'ils ont été, au départ, objets de confusion et d'un manque réel de pilotage. Donc, toujours selon Pelletier (2005), les changements en éducation constituent un véritable défi pour l'enseignante puisqu'elle est sur la ligne de front, c'est-à-dire qu'elle est la « présentatrice » de changement. Dès lors, un poids immense repose sur ses épaules puisqu'en plus d'être dans l'obligation de changer ses habitudes professionnelles, elle doit jongler avec la construction des connaissances des élèves en même temps que la sienne. Nous pourrions dire que des enseignantes se retrouvent dans une situation de déconstruction des connaissances antérieures et de la construction de nouvelles connaissances. Ce double souci d'apprentissage représente une lourde somme de travail et peut être une source d'épuisement professionnel (Pelletier, 2005).

De plus, ces contraintes vécues par certaines enseignantes peuvent engendrer une insécurité dans leur profession et plus particulièrement, dans le cas qui nous concerne, dans l'enseignement renouvelé de la grammaire. Ainsi, Bain et Canelas-Trevisi (2007) expliquent dans leur recherche que des enseignantes, étant mal à l'aise avec les contenus à enseigner en classe de français, utilisent diverses méthodes pour éviter la grammaire renouvelée. Parmi celles-ci, notons que ces enseignantes font preuve de prudence terminologique et emploient des stratégies d'évitement. En effet, Bain et Canelas-Trevisi (2007) ont remarqué que des enseignantes hésitent à utiliser les termes grammaticaux précis de peur que les élèves ne les comprennent pas et, de

là, l'apparition des flous dans les leçons de grammaire. Ainsi, le verbe est appelé le moteur de la phrase à la place de prédicat, toutes les classes grammaticales deviennent des mots effaçant ainsi toutes distinctions entre le pronom et le déterminant, par exemple. Ces hésitations et ces flous signalent une certaine insécurité face aux concepts grammaticaux et plus largement aux concepts métalangagiers à enseigner (Bain et Canelas-Trevisi, 2007). Des enseignantes recourent alors à leur expérience vécue en tant qu'élève en reproduisant ce qu'elles ont appris, c'est-à-dire une grammaire traditionnelle ayant recours au sémantisme et à l'identification des concepts grammaticaux dans le seul but de leur étiquetage (Bain et Canelas-Trevisi, 2007).

La grammaire renouvelée, représentant une innovation pédagogique et disciplinaire d'envergure, a sans aucun doute souffert de la résistance de certaines enseignantes à l'introduire dans leur classe. En tant que changement majeur, elle menace certes leurs habitudes professionnelles, mais son implantation a également été victime d'un encadrement insuffisant, voire déficient, de la part des instances scolaires par exemple (Chartrand, 1996). Par contre, il est difficile d'affirmer que seule la résistance au changement est imputable de la situation actuelle en enseignement de la grammaire. Plusieurs facteurs entrent en jeu lorsqu'il est question de l'enseignement renouvelé de la grammaire. Il pourrait notamment être influencé par le rapport au savoir des enseignantes.

1.3. Le rapport au savoir des enseignantes

Outre la résistance aux changements, le rapport au savoir des enseignantes peut donner quelques indices sur les raisons de l'utilisation parcellaire de la grammaire renouvelée en classe. La recherche de Tardif et Zourhlal (2005) stipule que des enseignantes sont fortement influencées, souvent à la négative, par leur rapport au savoir provenant d'instances extérieures à leur culture professionnelle. Le rapport au

savoir des enseignantes guiderait donc leur pratique. Mais quelle est la teneur de ce rapport?

Des enseignantes, à travers diverses études (Bouissou et Aroq, 2005; Malo, 2000; Rey, 2000; Tardif et Lessard, 1999; Tardif et Zourhlal, 2005), expriment des positions assez unanimes face aux connaissances construites lors de leur formation à l'enseignement, qu'elle soit initiale ou continue, et face à la production scientifique étudiant le milieu scolaire et les pratiques enseignantes. Ainsi, les savoirs disciplinaires, pédagogiques et curriculaires⁴ sont vus comme des savoirs étrangers à la culture enseignante (Tardif et Zourhlal, 2005). En effet, certains des savoirs de ces trois catégories sont produits par des instances extérieures à la pratique enseignante, instances relevant notamment du monde de la recherche comme les universités ou de différents ministères gouvernementaux. Par rapport à ces savoirs, des enseignantes adoptent une attitude distanciée et critique, car elles doutent de la capacité de ces savoirs à les préparer pour la pratique effective de leur métier (Malo, 2000). D'après cette étude de Tardif et Zourhlal (2005), des enseignantes qualifient les résultats de recherche comme étant abstraits, peu pertinents, voire inutiles à leur réalité quotidienne. De plus, comme le signalent Raymond et Lenoir (1998), peu d'enseignantes valorisent les apports scientifiques dans leur formation. Même quand elles trouvent intéressants les cours de didactique des sciences humaines, par exemple, les futures enseignantes ne réalisent pas leur valeur formatrice contrairement aux stages qui sont unanimement considérés comme les véritables moments d'apprentissage du métier.

Pour les enseignantes, le savoir d'expérience est perçu comme étant l'ultime savoir en ce sens que ce savoir semble être le seul qu'elles estiment utiles (Tardif et

⁴ Les types de savoirs : disciplinaires (contenu de la matière), pédagogiques (le comment enseigner), curriculaires (les savoirs issus des programmes), d'expérience (acquis par la pratique). Les types de savoirs seront mieux expliqués ultérieurement.

Zourhlal, 2005). Rey (2000) stipule, en parlant des sciences humaines et sociales, qu'il y a une résistance qui, venant de praticiennes, doit être prise au sérieux et qui pourrait bien signaler des distorsions très réelles entre savoirs pédagogiques et pratique enseignante. Tout se passe comme si la pratique enseignante faisait apparaître comme scientifiques un certain nombre de savoirs, c'est-à-dire que des enseignantes dotent plusieurs savoirs d'expérience d'une scientificité non prouvée (Bouissou et Aroq, 2005). Tardif et Zourhlal (2005, p. 100) disent que les enseignantes érigent le savoir d'expérience et la pratique professionnelle en « instance autoréférentielle garantissant sa propre valeur et clarté ». Malo (2000) ajoute que les étudiantes interrogées au sujet de leur formation professionnelle sont insatisfaites du lien entre la théorie et la pratique et affectionnent plus particulièrement leur formation pratique relative aux stages dans le milieu scolaire. Que ce soit les enseignantes ou les futures enseignantes, le savoir d'expérience reste la référence de premier recours pour régler les problèmes reliés à leur pratique. Loin de bannir le fait de se tourner vers le savoir d'expérience, il n'en reste pas moins qu'il est trop souvent doté d'un caractère scientifique qu'il ne possède pas (Tardif et Zourhlal, 2005).

Le rapport au savoir des enseignantes est pragmatique (Tardif et Zourhlal, 2005) et « applicationniste » (Bouissou et Aroq, 2005). Les enseignantes seraient dès lors enclines à s'intéresser à des résultats de recherche et de formation utiles pour leur travail quotidien, des résultats opérationnels et directement applicables dans leurs tâches de tous les jours (Tardif et Zourhlal, 2005). Nous pouvons donc conclure qu'un constat assez négatif se dégage des études concernant les rapports entre la recherche universitaire en éducation et la pratique professionnelle des enseignantes (Tardif et Zourhlal, 2005), constat négatif puisque les enseignantes, non seulement, ne semblent pas intéressées par les résultats de ces recherches, mais les considèrent comme abstraits et peu applicables; ceux-ci n'ont donc qu'une influence minime sur leurs pratiques.

Le type de rapport au savoir qu'entretiennent les enseignantes engendre des problèmes dans la pratique effective puisque, comme le mentionnent Bouissou et Aroq (2005), la transformation du rapport au savoir qui suppose de se détacher d'une conception esthétique du savoir ou d'une conception « applicationniste », pour construire un rapport professionnel ne se réalise pas. En d'autres termes, les enseignantes ont de la difficulté à effectuer la transposition didactique (Chevallard, 1991) nécessaire à l'enseignement des savoirs en classe, c'est-à-dire que les savoirs demeurent associés soit à l'action, soit à la culture sans que les enseignantes ne se les approprient de manière à favoriser la construction des connaissances des élèves et à avoir une appréciation juste de leur enseignement (Durand, Ria et Flavier, 2002). Les savoirs formalisés, étant des outils de distanciation de la pratique et de recadrage des actions, devraient constituer pour l'enseignante un réservoir dans lequel puiser pour comprendre son action, pour porter un regard critique sur sa propre pratique ou une situation pédagogique donnée.

Suite au constat que les enseignantes entretiennent un rapport « applicationniste » au savoir, c'est-à-dire qu'elles ne donnent de valeur qu'aux savoirs qui influencent et modifient, positivement ou négativement, leur pratique, il serait intéressant de voir comment ce rapport se traduit dans l'enseignement des disciplines scolaires. Lorsque les enseignantes conçoivent une situation pédagogique, elles effectuent des choix en se fondant non seulement sur les programmes de formation, leurs connaissances notionnelles des contenus à enseigner, le matériel pédagogique à leur disposition, mais aussi sur les normes des institutions de formation, les habitudes disciplinaires, la culture d'établissement, les routines professionnelles ou leurs propres souvenirs en tant qu'élèves (Garcia-Debanc et Lordat, 2007). Il ne s'agit pas d'une application concrète du programme de français, par exemple. Perrenoud (2000) affirme que la définition des savoirs et des pratiques

de référence, et la transposition didactique⁵ qui en découle, ne s'achèvent pas avec la rédaction des programmes. Elles se jouent tout autant dans l'interprétation desdits programmes par les enseignantes et dans la façon dont elles conçoivent et créent des situations d'enseignement-apprentissage (Chevallard, 1991). Donc, les programmes ne seraient pas seulement prescriptifs, mais aussi interprétatifs, basés sur de nombreux impératifs.

Ainsi, l'évitement des savoirs dits trop théoriques peut avoir des impacts sur l'actualisation des pratiques disciplinaires. Perrenoud (2000) renchérit en avançant que ce cadrage (interprétation des programmes) de l'enseignante est bien réel. C'est l'enseignante qui lit le texte et qui l'interprète au gré de ses connaissances. De plus, selon Dufays (2007), la discipline « français » est une discipline malléable, soumise aux interprétations, aux choix et à la personnalité de chaque praticienne; c'est une discipline où l'enseignante est libre, en ce qui concerne les démarches, et où ses valeurs et sa personnalité apparaissent comme une détermination bien supérieure à celle des instructions officielles et des modélisations des experts⁶. En bref, si l'application du programme est une interprétation somme toute personnelle, donc subjective, le rapport au savoir ne peut qu'influencer cette interprétation et du fait même, la pratique effective des enseignantes.

Tout à fait en cohérence avec ces résultats de recherches, la grammaire renouvelée n'échappe pas à la posture des enseignantes face aux savoirs produits par les chercheuses universitaires. La grammaire renouvelée, étant une modélisation

⁵ La transposition didactique consiste selon Chevallard (1991) en la transposition d'un savoir savant en un savoir enseigné. Cette transposition débute par le choix des savoirs à enseigner effectué par les instances gouvernementales (les producteurs de programme), elle se poursuit avec les modifications apportées par les enseignantes et se termine par l'actualisation de ces savoirs en classe.

⁶ La modélisation des experts est une expression utilisée pour nommer les modèles d'enseignement proposés par les chercheuses en didactique et en éducation. En bref, l'enseignement grammatical renouvelé est une modélisation d'experts puisqu'il s'agit d'un modèle proposé à partir de la recherche en ce domaine (Notre propre définition).

d'experts, est perçue avec suspicion par les enseignantes (Dufays, 2007). Comme Schomker (1999; cité dans Zimmerman, 2006) le disait plus tôt, plusieurs enseignantes ne sont plus enclines à croire que toute innovation soit pour le bien des élèves.

En somme, la résistance au changement des enseignantes précise pourquoi beaucoup d'entre elles sont peu favorables aux innovations pédagogiques, mais le rapport au savoir s'est imposé en tant que pièce maitresse influençant la pratique des enseignantes, celles-ci cherchant des savoirs directement applicables et préconisant les savoirs émergeant de leur culture professionnelle, c'est-à-dire les savoirs d'expérience. Par ailleurs, la résistance au changement et le rapport au savoir des enseignantes causent une insécurité dans l'enseignement de la grammaire autant au point de vue des contenus à enseigner que de l'approche didactique à préconiser.

1.4. Le problème et les questions de recherche

Le problème de recherche a permis de cibler les axes à explorer dans ce projet en abordant deux concepts pouvant expliquer l'utilisation partielle de la grammaire renouvelée au troisième cycle du primaire, la résistance au changement et le rapport au savoir. De plus, les questions de recherche découlant de la problématique permettront de guider la recherche entreprise dans ce mémoire.

1.4.1. Le problème de recherche

L'enseignement de la grammaire est une pierre angulaire de la discipline liée au français dans les classes du primaire depuis des années (Chartrand, 1996). En effet, avec la démocratisation de l'écriture, allant de pair avec la Loi de l'instruction publique de 1943 pour les jeunes de six à quatorze ans (Simard, 1997), la société s'est rapidement aperçue qu'elle devait qualifier adéquatement les élèves pour qu'ils

remplissent leur rôle dans la communauté (Barlow et Nadeau, 2007). Plusieurs approches grammaticales ont été avancées au gré des recherches tant théoriques que didactiques, mais aucune ne semble satisfaire les besoins des élèves (Simard, 1997). La dernière approche proposée est la grammaire renouvelée avec le nouveau pédagogique en enseignement grammatical qu'elle entraîne. Par contre, ce nouveau pédagogique en classe de langue répond mal aux objectifs fixés ou escomptés par ceux qui ont mis de l'avant cette innovation de l'enseignement grammatical (Nadeau et Fisher, 2006). Cette modélisation de la grammaire serait-elle inefficace? Nous nous permettons d'en douter. Comme constaté précédemment, les enseignantes jouent un rôle de premier plan dans la prise en compte ou non de la grammaire renouvelée en classe de français au primaire.

La résistance au changement peut aider à comprendre certaines attitudes des enseignantes en ce qui concerne le nouveau grammatical. Le dérangement des habitudes professionnelles, la peur de l'échec, la crainte que leur impose le changement pour le changement et que tout sera encore modifié au bout de quelques années et le doute enfin que toute innovation pédagogique soit pour le bien des élèves représentent toutes des raisons pouvant ralentir l'implantation de la grammaire renouvelée.

Par ailleurs, la résistance au changement découle souvent d'un concept plus englobant, celui de rapport au savoir. En effet, le rapport au savoir touche toutes les sphères de l'apprentissage d'un individu. La posture adoptée devant une innovation pédagogique peut remettre en cause les piliers et la valeur de ce changement. Le rapport au savoir des enseignantes est défini comme étant pragmatique et « applicationniste ». En d'autres mots, le savoir doit concerner la pratique et influencer la pratique sinon il est perçu comme étant externe à la culture enseignante. Les savoirs issus de sources externes au corps professoral sont qualifiés de décontextualisés et jugés peu utiles à la pratique du métier. Cette posture devant les

savoirs externes à la culture enseignante peut entraîner des effets sur l'enseignement des disciplines scolaires. Les programmes scolaires ne s'achèvent pas avec leur écriture. Ils sont lus et interprétés par les enseignantes à travers le filtre que leur rapport au savoir interpose entre elles et le programme. Alors, le rapport au savoir des enseignantes influence leur pratique effective.

C'est dans cette optique que ces travaux sont dirigés afin de comprendre la difficulté qu'a la grammaire renouvelée à passer le seuil des écoles primaires québécoises. Un éclaircissement de certaines relations qu'entretiennent les enseignantes face aux innovations pédagogiques et dans le cas concernant cette recherche, envers la grammaire renouvelée et l'innovation pédagogique qui l'accompagne est visé.

1.4.2. Les questions de recherche

La résistance au changement et le rapport au savoir soulèvent plusieurs questions quand il s'agit de l'enseignement de la grammaire renouvelée à l'ordre du primaire. Ce travail de recherche voudrait comprendre le lien entre le type de rapport au savoir des enseignantes et le paradigme d'enseignement de la grammaire au primaire. Cette recherche s'articulera autour de ces questions :

- Quel est le rapport au savoir des enseignantes?
- Dans quelle mesure les enseignantes prennent-elles en compte la grammaire renouvelée dans leur pratique effective d'enseignement?
- Quels liens peut-on établir entre le type de rapport au savoir et le paradigme d'enseignement de la grammaire?

1.5. L'importance de la recherche

Toute recherche scientifique se doit de s'inscrire dans la société dans laquelle elle est produite. Pour cette raison, la pertinence sociale et la pertinence scientifique de ce projet seront montrées.

1.5.1. La pertinence sociale

Depuis des siècles, la langue de la population de la Nouvelle-France et ultérieurement du Québec est décrite comme étant pauvre et fruste. En effet, déjà au 18^e siècle, la langue des Canadiens-Français est jugée péjorativement par les commerçants venant des Vieux-Pays (Bruneau, 1958). Au cours du 19^e siècle, ces reproches se sont accentués et proviennent désormais de l'élite canadienne-française. Que ce soit les Fréchette, Buies, Tardivel ou Dunn, la langue parlée de la population est critiquée et nous assistons, à cette époque, à une pléthore de chroniques linguistiques dans les journaux et à une édition importante de glossaires, de volumes de français correctif et de pamphlets sur le « bon parler » (Barlow et Nadeau, 2007). En 2000-2001, lors de la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (2001), les intervenantes sont unanimes à déplorer la piètre qualité du français au Québec en raison d'un trop grand laxisme ambiant et d'un manque de ressources (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 2001).

Depuis l'instauration de l'instruction obligatoire, en 1943, l'école est la pierre angulaire de la formation linguistique des jeunes. La maîtrise d'une langue jugée correcte est un objectif inavoué de l'instruction publique au Québec (Chartrand, 1996). La qualité de la langue est depuis ce jour une préoccupation de nos décideurs. C'est pourquoi, en 2001, le ministère de l'Éducation (MEQ, 2001a), en réaction au rapport Larose découlant de la Commission des États généraux sur la situation et

l'avenir de la langue française au Québec (2001), a déposé un Plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement (MEQ 2001a). Ce plan prévoit, pour les écoles primaires et secondaires, l'augmentation du temps d'enseignement du français, pour le collégial, le soutien des jeunes dans leur premier cours de français, et, à tous les niveaux, des interventions diverses susceptibles de favoriser la maîtrise du français, de stimuler le goût du français par la valorisation de la lecture, de l'écriture, de la communication orale, et enfin, de soutenir les enseignantes en leur offrant des facilités de perfectionnement (MEQ, 2001a). La qualité de la langue est donc un problème que l'État prend au sérieux. Bref, en cernant de plus près l'influence du rapport au savoir des enseignantes sur leur pratique effective en classe de français, nous espérons que les enseignantes reconnaissent la valeur de la grammaire renouvelée. L'intégration de la grammaire renouvelée dans la pratique des enseignantes est souhaitée puisqu'il s'agit du courant didactique le plus apte à répondre à une préoccupation omniprésente dans notre société : la construction d'une solide compétence langagière chez nos élèves (Chartrand, 1996, 2002; Genevay, 1996; Nadeau et Fisher, 2006; Paret, 1996; Simard, 2002).

1.5.2. La pertinence scientifique

La question du rapport au savoir et l'observation de pratiques effectives sont au cœur des recherches actuelles en didactique du français. Garcia-Debanc et Lordat (2007) soutiennent que des recherches tentant de cerner la pratique effective et ce qui influence cette pratique sont un avancement pour la didactique du français puisque, pour eux, il s'agit d'une façon de rendre compte de la manière dont s'enseigne véritablement la discipline. Par ailleurs, Dolz et Simard (2009) affirment que les pratiques enseignantes commencent à être examinées plus systématiquement et que les observations dans ce domaine restent parcellaires et méritent d'être approfondies. Dolz et Simard (2009, p.3) ajoutent que « la didactique du français se trouve dans une phase où elle a besoin de progresser dans la connaissance des pratiques effectives en

classe de français. ». La didactique du français se penche donc de plus en plus sur la pratique effective en classe de français.

Les recherches de ce type peuvent être catégorisées selon l'objet à l'étude. Premièrement, les gestes professionnels en classe de français sont beaucoup étudiés. En effet, plusieurs recherches récentes en didactique du français portent sur l'agir des enseignantes (Fisher et Doyon, 2005; Garcia-Debanc et Lordat, 2007; Goigoux et Vergnaud, 2005; Sensevy, 2005; Wirthner, 2005). Ces travaux tentent de comprendre l'effet des gestes des enseignantes sur le triangle didactique, c'est-à-dire la relation entre l'objet, l'enseignante et les élèves. Ces recherches, surtout réalisées en Europe francophone, sont fort utiles pour éclairer le rôle de l'enseignante et ce qui influence vraiment la construction de connaissances des élèves.

Deuxièmement, il y a des recherches qui traitent des pratiques d'enseignement grammatical. Ce type de recherches se concentre sur « le métalangage utilisé en classe de français ainsi que les activités scolaires de réflexion et d'objectivation portant sur la langue et la communication » (Dolz et Meyer, 1998, cités dans Dolz et Simard, 2009, p. 2). « Elle vise à décrire et à comprendre l'activité de l'enseignante » (Canelas-Trevisi, 2008, p. 3); « elle étudie la façon dont l'élève s'approprie un objet grammatical complexe; elle analyse les outils et les dispositifs didactiques et leurs effets dans la dynamique de la classe » (Dolz et Simard, 2009, p. 3). Ces recherches étudient aussi les difficultés que les élèves et les enseignantes rencontrent, « les représentations et les connaissances qu'ils ont des objets langagiers et les conduites qu'ils adoptent dans l'appropriation des structures grammaticales » (Boivin, 2007, p. 3). La pertinence de cet angle de recherche a conduit à un collectif orchestré par l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) et dirigé par Dolz et Simard (2009). L'ouvrage s'intitule : *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue des enseignants et des élèves*.

Troisièmement, un autre angle de recherche peut être identifié : la formation des enseignantes et les rapports avec la recherche en didactique. Ces recherches tentent de franchir le mur, de moins en moins élevé, entre le terrain et la recherche. À travers ces recherches, le souci est d'offrir une formation initiale et continue de qualité au corps professoral tout en y ancrant des savoirs scientifiques. Plusieurs auteurs (Dezutter, Desjardins et Lison, 2009; Dumortier, 2009a; Garcia-Debanc, 2009; Thévenaz et Dolz, 2009) se penchent sur cette question et les enjeux sont énormes (qualité de la formation aux futures enseignantes, intégration de savoirs scientifiques dans la pratique effective des enseignantes, etc.) comme le souligne Dumortier (2009b). L'utilité de ces recherches est de remettre en question le modèle de formation en place et l'influence de la didactique dans cette formation.

Du côté des recherches anglophones, le rapport au savoir est souvent associé aux croyances et aux connaissances des enseignantes. Des recherches se penchent sur le rôle que jouent les croyances à propos des savoirs disciplinaires sur le développement professionnel des enseignantes et sur leur formation initiale (Fives et Buehl, 2008). D'autres études examinent le renouvellement du curriculum britannique et la refonte de la base de connaissances des enseignantes (Beck, 2009; Orland-Barak, Kemp, Ben-Or et Levi, 2004). La question de la refonte des savoirs essentiels pour la pratique enseignante pousse à réfléchir sur la formation des futures enseignantes (Beck, 2009) et sur les effets de ces changements sur des actrices du milieu scolaire (mentors, coordonnatrices et enseignantes) (Orland-Barak, Kemp, Ben-Or et Levi, 2004). Ces recherches proposent un dialogue entre les participantes afin de confronter le rapport au savoir de chacune en mettant en relief les nouvelles prescriptions par rapport aux anciennes. Finalement, plusieurs travaux se concentrent sur le rôle des croyances, des connaissances et des croyances sur les connaissances dans la pratique enseignante. En d'autres termes, ces études examinent le rapport au savoir dans un contexte réel : dans la prestation d'enseignement des praticiennes. Plusieurs angles sont abordés dont la réflexion sur la pratique effective en chimie à partir du

curriculum, de la formation universitaire et de l'expérience de chacune des enseignantes (Veal, 2004). Aussi, le peu d'importance qui est conférée aux savoirs pédagogiques dans la construction des apprentissages des élèves (Jones et Moreland, 2005), le manque de connaissances en physique causant des lacunes dans l'enseignement de la discipline (Ahtee et Johnston, 2006) et un rapport négatif aux savoirs disciplinaires en sciences influencent négativement la pratique effective des enseignantes du primaire (Rice, 2005). Ce ne sont là que quelques exemples de la présence du rapport au savoir dans les recherches anglophones.

Selon Dufays (2005), l'intérêt qui est accordé aujourd'hui aux pratiques enseignantes effectives et à leurs effets sur la construction des apprentissages des élèves témoigne d'un besoin de mieux connaître les fonctionnements réels de l'enseignement du français. C'est dans cette perspective de développement de connaissances scientifiques sur le sujet que s'inscrit cette démarche de recherche.

1.5.3. Les retombées éducatives

Ce travail sur le rapport au savoir des enseignantes et sur leur pratique en classe engendrerait des retombées éducatives pour la formation à l'enseignement et pour l'apprentissage des élèves.

1.5.3.1. La formation à l'enseignement

La formation universitaire des enseignantes pourrait se voir bonifier par le type de recherche entreprise dans ce mémoire. Garcia-Debanc et Lordat (2007) affirment que les recherches sur les pratiques effectives des enseignantes pourraient contribuer à trouver des axes stratégiques pour le travail de formation des futures enseignantes. Dufays (2005) ajoute que les recherches sur la pratique professionnelle permettraient de mieux guider les jeunes enseignantes sur les conditions d'efficacité de leurs

actions et seraient une clef afin de mieux réguler leur choix de paradigme et d'outils pédagogiques. Par ailleurs, cette recherche permettra, peut-être, de réduire, comme le mentionnent Tardif et Zourhlal (2005), le fossé entre les produits de la recherche universitaire et le terrain. Donc, ce serait en proposant des preuves scientifiques de l'écart entre la pratique déclarée, celle que les enseignantes sont censées accomplir, et la pratique effective, celle qui est réellement accomplie, que les savoirs disciplinaires, en l'occurrence ceux de la grammaire renouvelée, seront construits selon le modèle prôné par le nouveau pédagogique en la matière.

1.5.3.2. L'apprentissage des élèves

Pour ce qui est des élèves, l'intégration réelle de la grammaire renouvelée en classe de français ne pourrait être que bénéfique pour eux (Chartrand, 1996; Genevay, 1996; Nadeau et Fisher, 2006; Paret, 1996; Simard, 2002). Chartrand (2002) avance que pour arriver à une réelle maîtrise de la langue, il faut plus qu'une approche utilitaire et instrumentale de la langue comme le propose l'enseignement traditionnel. Il faut permettre aux élèves de comprendre l'essentiel des mécanismes syntaxiques en jeu, ce qui requiert aussi une approche réflexive. Cette approche est celle préconisée par le nouveau pédagogique de la grammaire. Ce renouvellement de l'enseignement propose de pourvoir les élèves de la capacité à réfléchir sur la langue, autant sur sa structure que sur son essence (Chartrand, 1996). Donc, l'implantation totale de la grammaire renouvelée en classe de langue pourra doter les élèves d'une compétence linguistique améliorée.

En bref, l'étude de la pratique des enseignantes en classe de grammaire pourrait permettre de développer des axes stratégiques pour la formation des futures enseignantes ainsi qu'une meilleure maîtrise de la langue de la part des élèves.

En conclusion, un questionnement émergeant du constat que la grammaire renouvelée n'avait pas les effets escomptés sur l'enseignement de la grammaire et sur la construction de connaissances grammaticales des élèves a permis de mettre en lumière plusieurs dimensions de ce problème. En effet, des recherches (Chartrand, 1996; Nadeau et Fisher, 2006) en sont venues à la conclusion que la grammaire renouvelée avait de la difficulté à franchir le seuil des écoles primaires du Québec. Les enseignantes seraient dès lors craintives devant l'innovation pédagogique qu'elle suppose. Deux motifs pouvant nuire à l'introduction de la grammaire renouvelée en classe de français à l'ordre du primaire ont été cernés.

Premièrement, la résistance au changement est un phénomène réel dans le monde de l'éducation. L'innovation pédagogique que représente la grammaire renouvelée a perturbé plusieurs enseignantes puisqu'en tant que changement majeur dans leurs habitudes professionnelles, cette grammaire renouvelée, dans ses contenus et dans son approche, peut se révéler comme étant un élément anxiogène, donc jugé négativement. De plus, le renouveau pédagogique en grammaire a souffert d'une implantation déficiente ne serait-ce que dans l'encadrement par les instances scolaires (Chartrand, 1996). Tous ces facteurs liés de près ou de loin à la résistance au changement peuvent créer un refus ou un déni de la grammaire renouvelée qui se trouve mal intégrée ou partiellement exploitée en classe de français à l'ordre du primaire.

Deuxièmement, le rapport au savoir influence fortement tout individu s'investissant dans un apprentissage. Les enseignantes, devant l'obligation de renouveler leur enseignement de la grammaire, se trouvent en situation d'apprentissage. La posture des enseignantes face aux différents savoirs disciplinaires à enseigner et à leur enseignement est influencée par leur rapport au savoir. Selon plusieurs auteurs, les enseignantes présentent un rapport au savoir qualifié de

pragmatique et d'« applicationniste⁷ » (Bouissou et Aroq, 2005; Tardif et Zourhlal, 2005). Ceci se manifeste par un désintérêt, voire un rejet de tout ce qui est résultats de recherche en didactique, par exemple. Les enseignantes les considèrent comme déconnectés de leur réalité de terrain, donc inutiles. Dans cette optique, la posture adoptée par les enseignantes devant une innovation pédagogique peut remettre en cause les piliers et la valeur de ce changement. En d'autres termes, les enseignantes, en étant sur la ligne de front du changement, décident de l'implantation ou du rejet de l'innovation pédagogique. Si les enseignantes ne croient pas que le changement puisse être bénéfique pour leurs élèves, elles ne l'adopteront pas en classe puisque ce sont elles qui l'appliquent et non les chercheuses.

Devant le problème de l'enseignement de la grammaire renouvelée, c'est-à-dire devant la difficulté de ce nouveau paradigme à s'immiscer dans les salles de cours du primaire, nous tenterons de voir dans quelle mesure les enseignantes utilisent la grammaire renouvelée dans leur pratique d'enseignement effective. Le rapport au savoir des enseignantes participant à cette recherche sera catégorisé et des liens entre les types de rapport au savoir et les paradigmes d'enseignement de la grammaire seront établis. Le but de cette recherche est de comprendre, par le biais du rapport au savoir, ce qui influence, positivement ou négativement, la pratique d'enseignement effective des enseignantes et, dans le cas concernant ce projet, l'enseignement de la grammaire renouvelée.

⁷ Un rapport au savoir qualifié d'« applicationniste » prône le pragmatisme, c'est-à-dire qu'il faut que les savoirs soient applicables et utiles dans la pratique (Bouissou et Aroq, 2005).

CHAPITRE II

2 LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le but de comprendre ce qui pourrait influencer les enseignantes dans l'application d'innovations pédagogiques telles que la grammaire renouvelée, certains concepts viendront soutenir l'argumentation. La résistance au changement semble jouer un rôle important, mais le rapport au savoir, concept englobant la résistance au changement, apparaît comme une notion-clé pour atteindre les objectifs de recherche. Par ailleurs, la grammaire renouvelée, étant la discipline de référence de ce mémoire, une définition de ce qu'elle est en la comparant d'abord à la grammaire traditionnelle sera proposée, pour finalement la décrire. La pratique d'enseignement sera également expliquée afin de bien saisir les distinctions entre les différentes pratiques enseignantes et cibler celle retenue dans ce projet.

Au chapitre précédent, les grandes lignes du rapport au savoir du corps professoral ont été tracées, ce rapport serait essentiellement un rapport « applicationniste » et pragmatique au savoir. Véritable pierre angulaire de toutes démarches de construction de connaissances, le rapport au savoir est une notion largement étudiée dans le monde de l'éducation. En effet, on ne peut penser un savoir sans un rapport au savoir (Charlot, 2002). D'abord, ce concept qui peut être abordé de plusieurs angles sera précisé. Le rapport au savoir revêt des acceptions multiples telles que le point de vue psychanalytique qui définit la construction de connaissances comme un désir, conscient ou inconscient, d'apprendre, le point de vue anthropologique qui met en relation l'apprenant et l'institution porteuse du savoir, le point de vue sociologique qui établit un rapport entre l'individu, les institutions et les groupes d'appartenance ou le point de vue psychosocial qui se résume en une

sociologie du sujet, c'est-à-dire qu'il questionne la singularité de l'élève dans son rapport à l'apprendre.

Ensuite, la grammaire renouvelée sera abordée plus spécifiquement. Celle-ci n'est pas apparue comme par enchantement, un travail de plusieurs années sous-tend ce nouveau pédagogique en classe de français. En réponse à la grammaire traditionnelle qui ne convenait plus à l'enseignement d'aujourd'hui, la grammaire renouvelée, en s'inspirant des recherches en linguistiques, tente de répondre aux besoins des élèves contemporains.

Finalement, comme un des outils méthodologiques est d'observer des enseignantes en situation d'enseignement-apprentissage, il est essentiel de différencier les pratiques enseignantes pour circonscrire le moment des observations. Une distinction qui sera bonifiée ultérieurement entre la pratique enseignante qui intègre toutes les tâches relatives au métier d'enseignante et la pratique d'enseignement qui ne touche que la pratique en classe en présence d'élèves sera faite. Revenons, maintenant, au premier concept à élaborer : le rapport au savoir.

2.1. Le rapport au savoir

Le rapport au savoir est une notion largement répandue dans la recherche en éducation (Maury et Caillot, 2003). Depuis le début des années 1990, l'idée de rapport au savoir a fait l'objet de diverses théorisations (psychanalytique, sociologique, anthropologique, etc.) et s'est imposée en didactique des disciplines puisque ce rapport se trouve au cœur du processus d'enseignement-apprentissage, peu importe le point de vue théorique adopté (Maury et Caillot, 2003).

2.1.1. Les différentes approches

Comme mentionné précédemment, le rapport au savoir a été décrit selon plusieurs écoles de pensée. Les différentes approches seront brièvement expliquées afin d'éclairer ce concept aux multiples acceptions.

2.1.1.1. L'approche psychanalytique

L'approche psychanalytique est caractérisée par sa dimension clinique où, selon la théorie psychanalytique, conscient et inconscient divisent le sujet. Ainsi, Beillerot (1989) valorise, à travers l'histoire du sujet, son désir comme étant constitutif de son rapport au savoir. Celui-ci devient le porteur de « l'histoire psychique de l'individu » et permet la création de nouveaux savoirs singuliers : « Le rapport au savoir pour un sujet tient à la nécessité d'analyser sa position, sa pratique et son histoire pour lui donner son propre sens » (Beillerot, 1989, p. 96). Donc, l'approche psychanalytique place le sujet et sa dimension psychique au centre de ses recherches puisque tout savoir vient du désir, conscient ou inconscient, d'apprendre.

2.1.1.2. L'approche anthropologique

L'approche anthropologique de Chevallard (1991) privilégie l'entrée par le savoir (objet de savoir) en rapport avec l'institution porteuse de ce savoir. Le sujet au sein d'une institution doit respecter le contrat institutionnel : il est dès lors un « sujet » de l'institution (Chevallard, 1991). Ainsi, parler de rapport au savoir revient à évoquer et à cerner la relation qu'entretient le sujet avec l'ensemble des savoirs institutionnels (qu'ils soient liés à la discipline ou à la pratique professionnelle) et non institutionnels, auxquels il est confronté ou qu'il a appris, et la place que le sujet y prend, ou plus exactement qu'il choisit de prendre, dans une mise en tension sujet/savoir/institution (Jourdan, 2005).

2.1.1.3.L'approche sociologique

Dans l'approche sociologique, le rapport au savoir serait en lien avec l'institution qui les produit (Tardif, Lessard et Lahaye. 1991). Selon ces auteurs, « cette interprétation s'efforçait de lier le problème de la nature et de la diversité des savoirs de l'enseignante à celle de ses sources, autrement dit de leur provenance sociale » (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991, p. 67). En ce sens, le savoir professionnel est en quelque sorte au centre de plusieurs sources de savoirs provenant de la société, de l'institution scolaire, des acteurs éducatifs, des universités, etc. Il en résulte que les rapports des enseignantes à ces savoirs instaurent en même temps des relations sociales aux groupes, organisations et acteurs qui les produisent (Tardif et Lessard, 1999). Pour la profession enseignante, le rapport cognitif au savoir se double donc d'un rapport sociologique (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991). Contrairement à l'approche anthropologique, l'approche sociologique se définit comme un rapport à l'institution produisant le savoir et non comme sujet de l'institution. Le sujet peut se voir comme extérieur à une institution tout en valorisant les savoirs issus de celle-ci.

2.1.1.4. L'approche psychosociale

L'équipe de recherche ESCOL dirigée par Charlot analyse « le rapport au savoir d'un sujet singulier dans un espace social » (Charlot, 2002, p. 91). Cette approche se caractérise par sa dimension psychosociale centrée sur une « sociologie du sujet » et questionne la singularité de l'élève dans sa mobilisation face à l'école et aux apprentissages demandés. Charlot parle du rapport à l'apprendre et précise que « par rapport au savoir [il] désigne le rapport à l'apprendre, quelque soit la figure de l'apprendre et non pas seulement le rapport à un savoir-objet, qui ne représente qu'une des figures de l'apprendre » (Charlot, 2002, p. 89). En d'autres termes, l'« apprendre » ne se limite pas qu'aux connaissances théoriques, le sujet entre en

rapport avec toutes les formes de savoirs que ce soit l'apprentissage d'une théorie abstraite ou la façon d'utiliser adéquatement un outil.

Selon Charlot (2003), le savoir ne prend forme que dans un rapport au savoir. On ne peut pas penser l'objet d'apprentissage sans penser en même temps le type de rapport supposé pour construire cet objet ou pour y accéder. En d'autres mots, un savoir est acquis par l'apprenant à travers sa propre lunette; c'est son rapport à celui-ci qui le déformera ou le reformera selon sa conception du savoir, son mode de pensée, l'importance sociale de ce dernier, l'importance que son entourage lui accorde et sa motivation à l'acquérir, pour ne nommer que ces possibilités d'influence sur le savoir.

Toujours selon Charlot (2002), le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre. C'est aussi l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de la construction de connaissances et du savoir. Donc, le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec son monde, que ce soit un objet, un courant de pensée, une activité, une relation interpersonnelle, etc. Cet ensemble de relations doit être lié en quelque façon à l'apprendre et au savoir (Charlot, 2002). De plus, le rapport au savoir est toujours singulier, il se construit en fonction de l'histoire de chacun et s'insère donc dans une dynamique familiale, sociale et historique.

Tableau 1 : Le résumé des grandes approches du rapport au savoir

Résumé des grandes approches du rapport au savoir			
Approche psychanalytique Beillerot (1989)	Approche anthropologique Chevallard (1991)	Approche sociologique Tardif, Lessard et Lahaye (1991)	Approche psychosociale Charlot (2002)
<p>Le désir du sujet comme constitutif de son rapport au savoir.</p> <p>Conscient et inconscient divisent le sujet.</p> <p>Le rapport au savoir est porteur de « l'histoire psychique de l'individu » et il permet la création de nouveaux savoirs singuliers.</p> <p>Le rapport au savoir pour un sujet tient à la nécessité d'analyser sa position, sa pratique et son histoire pour lui donner son propre sens.</p>	<p>Un individu concret ne peut entrer en rapport avec un savoir qu'en entrant en relation avec une ou des institutions.</p> <p>L'individu est un sujet de l'institution.</p> <p>Parler de rapport au savoir revient à évoquer et à cerner la relation qu'entretient le sujet avec l'ensemble des savoirs institutionnels.</p> <p>C'est une mise en tension sujet/savoir/institution.</p>	<p>Le rapport au savoir en lien avec l'institution qui le produit.</p> <p>Savoirs provenant de la société, de l'institution scolaire, des acteurs éducatifs, des universités, etc.</p> <p>Le rapport au savoir en est une relation sociale aux groupes, aux organisations et aux acteurs qui produisent les savoirs.</p>	<p>Le rapport au savoir d'un sujet singulier dans un espace social.</p> <p>Sociologie du sujet qui questionne la singularité de l'élève dans sa mobilisation face à l'école et aux apprentissages demandés.</p> <p>Le rapport au savoir est un rapport à « l'apprendre ».</p>

Toutefois, dans le cadre de cette recherche, il est essentiel de préciser le paradigme utilisé. Les travaux de Charlot et du groupe de recherche ESCOL pour définir le rapport au savoir en seront l'inspiration principale. Nous nous inscrivons alors dans une approche psychosociale, approche par ailleurs préconisée par le ministère de l'Éducation du Québec en formation à l'enseignement (MEQ, 2001c).

Par contre, l'approche psychosociale bien qu'elle soit l'influence majeure sera agrémentée d'autres approches. L'approche anthropologique de Chevallard sera exploitée en ce qui a trait aux savoirs curriculaires (savoirs concernant les prescriptions gouvernementales) et à la relation qu'entretiennent les enseignantes avec la recherche universitaire. L'approche sociologique qui hiérarchise les types de savoir selon leur provenance sociale plaçant ainsi le savoir d'expérience en première position est aussi une source d'inspiration. La réunion de ces approches différentes est nécessaire puisque le rapport au savoir des enseignantes est complexe, relevant à la fois des sphères personnelle et sociale, de l'institution scolaire, des avancées de la recherche en sciences de l'éducation en général et en didactique en particulier.

2.1.2. Les pôles du rapport au savoir

En lien avec l'approche psychosociale et sur les traces de Charlot, nous pouvons identifier trois pôles du rapport au savoir : épistémique, identitaire et social.

2.1.2.1. Un rapport épistémique

Le premier pôle du rapport au savoir identifié par Charlot (2002) est d'ordre épistémique. Ce type de rapport se caractérise par la transformation du savoir en un savoir-objet. Apprendre, c'est se mettre des choses dans la tête, c'est passer de la non-possession à la possession. Le rapport épistémique au savoir peut aussi être de maîtriser une activité ou se rendre capable d'utiliser un objet de savoir de façon pertinente. En bref, le savoir est ici rattaché au sens donné à l'activité elle-même (Jourdan, 2005). Falardeau et Simard (2007) ajoutent que la dimension épistémique désigne principalement le statut des savoirs dans l'activité d'apprentissage de l'individu. Charlot (2002) parle de « rapport épistémique au savoir » pour lequel la relation de sens entre l'individu et le savoir se trouve dans « la nature même de l'acte d'apprendre et du fait de savoir » (Charlot, 2002, p. 84).

Par ailleurs, l'épistémologie se veut une discipline philosophique faisant l'« étude critique des disciplines scientifiques ayant pour objet de déterminer leur valeur, leur origine logique et leur portée » (Le Petit Robert, 2006, p. 926). Ce faisant, le rapport épistémique introduit une idée de valeur, de retombée liée aux savoirs scientifiques. Si l'enseignante ne voit pas d'utilités ou de retombées à un savoir, le rapport épistémique à ce savoir peut être négatif, voire inexistant. Pourtant, l'ouvrage du MEQ s'intitulant : *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (MEQ, 2001c) le précise bien, l'enseignante est celle qui guide les élèves de la culture première à la culture seconde. Une enseignante « ne peut soutenir de façon appropriée les élèves dans leurs apprentissages si son savoir ne déborde pas le cadre nécessaire, mais restreint des contenus indiqués dans les programmes scolaires » (MEQ, 2001c, p. 61). Donc, si une enseignante n'accorde pas de valeur au savoir, elle se contentera des contenus indiqués dans le programme destiné aux jeunes et, de ce fait, elle favorisera peu l'appropriation par les élèves d'une culture seconde.

2.1.2.2. Un rapport identitaire

Le rapport au savoir est aussi identitaire. Charlot (2002) distingue ce pôle du rapport au savoir puisqu'apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et qu'il veut donner aux autres. Dans ce registre du rapport au savoir, nous ne sommes plus sur la question de la nature de l'activité d'apprendre et de savoir, mais sur le sens que peut prendre le savoir en référence à des attentes, à des modèles, à des identifications, mais aussi à la vie future que l'on envisage de mener tant sur un plan professionnel que privé (Jourdan, 2005). Le savoir est construit par l'apprenant et l'apprenant se définit par le savoir qu'il acquiert. Cette dimension

identitaire est motivée, toujours selon Charlot (2002), par la société actuelle qui impose la figure du savoir-objet de la réussite scolaire comme seul passage obligé pour avoir le droit d'être quelqu'un. Cela crée une vision utilitariste, basée sur la productivité et l'efficacité, du savoir en général. Donc, l'individu s'affirme et se définit par son rôle social découlant de ses études et définissant rang et prestige sociaux.

Le rapport au savoir forme l'identité personnelle et sociale de l'apprenant et cette double identité forge le rapport au savoir. Le rapport identitaire est cette relation de sens entre le sujet et le savoir, sujet qui s'inscrit alors sur l'axe du temps passé-présent-avenir, mettant en jeu la part inconsciente de cette construction du savoir qui prend naissance, à son insu, dans l'histoire et les attentes du sujet (Jourdan, 2005). Il met en jeu le rapport à soi, la dimension personnelle (devenir quelqu'un) et le rapport à l'autre, la dimension relationnelle (être en relation, s'identifier, appartenir à un collectif, une communauté) et le registre identitaire (pourquoi apprendre). Le savoir prend sens en rapport aux attentes du sujet, mais aussi en rapport à des « repères identificatoires », au métier qu'il envisage faire, la vie telle qu'il peut la projeter.

À ce premier niveau, Charlot parle de « rapport identitaire au savoir » pour lequel la relation de sens entre l'individu et le savoir tire son origine et s'enracine dans l'histoire passée et dans l'histoire en devenir du sujet. Nous retrouvons, dans ce type de rapport au savoir, le rapport à soi, mais aussi le rapport à l'autre, le rapport au monde, et la dimension relationnelle de ce rapport identitaire au savoir. De plus, Falardeau et Simard (2007) avancent que c'est dans la dimension identitaire que les projets d'acquisition de connaissances prennent leur sens, qu'elle est la source de la mobilisation des sujets dans des projets d'apprentissage.

2.1.2.3. Un rapport social

Finalement, le rapport social au savoir est le dernier pôle du rapport au savoir identifié par Charlot. Charlot (2002) explique que le rapport au savoir n'existe pas sans apprenant, sans individu s'investissant dans un processus d'apprentissage. L'individu est défini par le monde dans lequel il vit et ce monde hiérarchise les savoirs selon les valeurs de cette société. De plus, Charlot (2002) soutient que le rapport social au savoir n'est pas un type distinct, mais qu'il englobe les pôles épistémique et identitaire. Le social ne peut jamais être extirpé de l'apprentissage.

En effet, la société détermine ce qui est à apprendre et ce qui est mis de côté. Par exemple, au Québec, la théorie de l'évolution darwinienne est enseignée et non le créationnisme, qui est rejeté, et nous croyons que le cours de religion ne doit pas se résumer à l'apprentissage du catéchisme. Tous ces choix sont motivés par la société et jouent un rôle essentiel dans le rapport au savoir. La société prône certains savoirs pour en éliminer d'autres. Notre collectivité dicte, en partie, nos différences culturelles et personnelles.

Le savoir se moule imperceptiblement à cette réalité sociale dans laquelle l'individu baigne. Par exemple, Maury et Caillot (2003) présentent une recherche effectuée auprès d'élèves musulmans visant à vérifier le lien entre les sciences physiques et les croyances religieuses. Dans cette recherche, les chercheurs questionnaient les élèves sur ce qu'ils avaient appris sur la foudre lors d'une leçon antérieure en sachant que le Coran explique la foudre comme étant la colère d'Allah. Plusieurs élèves acceptaient l'explication scientifique tandis que d'autres étaient ambivalents et un dernier groupe refusait catégoriquement le fait scientifique pour garder l'explication religieuse. Cet exemple illustre bien comment la sphère sociale

interfère dans la construction de connaissances d'un individu et comment cela forge son rapport au savoir. Donc, les différentes interprétations du monde auxquelles est confronté un individu dans toutes ses relations sociales participent à la définition de son rapport à la culture (Falardeau et Simard, 2007).

Le « rapport social au savoir » traverse ces deux dimensions épistémique et identitaire dans le sens où le sujet a occupé, occupe, ou tend à occuper, une position sociale et que cette « identité sociale » (par exemple fille/garçon, catholique/musulman) peut entraîner des préférences différentes quant aux figures de l'apprendre. Cette dimension sociale ne se juxtapose pas, avec d'un côté l'épistémique et l'identitaire du sujet et de l'autre le sujet social, elle est inséparable des deux autres. Cette « analyse du rapport au savoir comme rapport social [...] doit porter sur des histoires sociales et pas seulement sur des positions ou des trajectoires entendues comme déplacements entre ces positions » (Charlot, 2002, p. 88).

En résumé, le rapport au savoir est un rapport au monde, à l'autre et à soi-même. Il n'y a pas de savoir sans rapport au savoir puisque nous adoptons tous une position face aux savoirs auxquels nous sommes confrontés et que cette position en détermine la facilité de l'acquisition, voire la construction, l'importance qu'on lui réserve et l'utilisation subséquente de celui-ci. À la lumière de la définition donnée du rapport au savoir, il serait intéressant de mieux comprendre comment ce rapport s'articule dans la profession enseignante.

2.1.3. Vers un portrait du rapport au savoir des enseignantes

Un des objectifs de cette recherche étant de définir le type de rapport au savoir des participantes, il est essentiel de décrire quelques notions permettant d'opérationnaliser celui-ci.

2.1.3.1. Les savoirs mobilisés par les enseignantes

Lorsque du rapport au savoir des enseignantes est traité, il est incontournable de cerner les différents savoirs en action dans leur pratique. Selon Malo (2000), les savoirs peuvent être catégorisés selon quatre types distincts : les savoirs disciplinaires, les savoirs curriculaires, les savoirs pédagogiques et les savoirs d'expérience. Les savoirs disciplinaires sont ceux que l'enseignante est censée connaître et faire construire chez ses élèves. Ces savoirs sont reliés aux différentes disciplines jugées pertinentes dans la formation des élèves par les instances scolaires.

Les savoirs curriculaires, quant à eux, sont les connaissances que l'enseignante mobilise pour guider son action. Les savoirs curriculaires relèvent des programmes de formation, habituellement, émis par les gouvernements. Ces programmes, que les enseignantes doivent appliquer, contiennent les objectifs d'enseignement et leur répartition dans le temps. Il s'agit d'une prescription gouvernementale qui assure la cohésion du système éducatif d'une nation (Tardif et Lessard, 1999).

L'enseignante fait également appel à des savoirs pédagogiques. Ces savoirs portent, entre autres, sur le contexte scolaire, la gestion de classe, les approches et autres modèles d'enseignement et d'apprentissage et relèvent de différentes disciplines dites contributives telles la psychologie, la sociologie, l'histoire, la didactique, etc.

Finalement, les savoirs d'expérience représentent l'ensemble des savoirs actualisés, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier d'enseignante et qui ne proviennent pas des institutions de formation ou des programmes (Malo, 2000). Ces savoirs se déploient par et dans la pratique, c'est-à-dire qu'ils se construisent dans la pratique et qu'ils sont utiles pour la pratique du métier dans le cadre d'un

contexte déterminé par certaines caractéristiques et exigences qui définissent la situation d'enseignement et l'action de l'enseignante. Les savoirs d'expérience sont difficilement cernables et identifiables; Tardif et Lessard (1999) parlent de connaissances ouvragées. Ce type de savoirs est conditionné par le travail de l'enseignante, lequel travail interpelle la personne qui travaille dans son intégralité. De plus, les connaissances ouvragées étant façonnées par la travailleuse ne prennent sens et ne sont pertinentes que dans le travail et par le travail.

2.1.3.2. Les dynamiques de développement

Les dynamiques de développement traduisent, en quelque sorte, le rapport au savoir d'un individu. Elles classifient la motivation d'une personne à acquérir de nouvelles connaissances. Est-ce que l'enseignante acquiert un savoir pour alimenter sa curiosité intellectuelle ou pour se conformer aux exigences du métier d'enseignante? Nous n'accordons pas la même importance aux savoirs et à leur construction. Il en va de même pour les enseignantes, chacune a sa façon et ses raisons pour s'intéresser à tel ou tel savoir. Certaines le feront pour élargir leur bagage de connaissances alors que d'autres le feront pour satisfaire aux attentes du corps professoral. Jourdan (2005; 2007) propose une typologie de cette dynamique de développement qu'elle nomme « le discours sur les enjeux de savoir ». En d'autres termes, ces dynamiques de développement expriment ce que cela signifie apprendre pour un sujet et tiennent compte de la motivation qui le pousse à apprendre (Jourdan, 2005; 2007). Le rapport au savoir présuppose un mode d'acquisition des savoirs de la part de l'enseignante, ce que les dynamiques de développement tentent de catégoriser. Sur les traces de Jourdan (2005; 2007), quatre dynamiques de développement sont identifiées.

La dynamique de développement personnel réside dans le plaisir d'apprendre. Le sujet confronte les objets de savoir pour satisfaire à sa curiosité, pour enrichir son

bagage culturel (Jourdan, 2005; 2007). Dans cette dynamique, le sujet apprend pour apprendre, dans le but d'accroître son bagage intellectuel, ses connaissances.

La dynamique de développement professionnel (Jourdan, 2005; 2007) se caractérise par le besoin d'apprendre pour pratiquer un métier. Le sujet apprend pour mieux réfléchir à sa pratique professionnelle, pour prendre du recul ou pour améliorer ses prestations (Jourdan, 2005; 2007). Selon cette dynamique, dans le cas qui nous concerne, le but ultime de l'apprentissage serait de devenir une meilleure enseignante.

Selon la troisième dynamique identifiée par Jourdan (2005; 2007), celle du développement identitaire, le sujet apprend afin d'appartenir à une profession. En éducation, l'enseignante perçoit la nécessité d'apprendre pour être comme ses semblables. La distinction entre la dynamique de développement professionnel et celle liée à l'identité est que l'enseignante qui s'inscrit sur l'axe de développement professionnel, construit des connaissances pour devenir une meilleure enseignante alors que celle qui s'inscrit sur l'axe de développement identitaire le fait pour être comme les autres (Jourdan, 2005; 2007). Si nous prenons un exemple en grammaire, une enseignante soucieuse de développement professionnel apprendra de nouvelles notions pour construire des connaissances durables et plus avancées chez ces élèves, pour être capable de porter un jugement critique sur ce qu'elle enseigne et pour améliorer son enseignement. Une enseignante souscrivant à une dynamique identitaire apprendra parce qu'il le faut. Elle mettra à jour ses connaissances sur des notions à voir en 6^e année si elle enseigne à ce niveau; elle assistera à des formations pédagogiques si ses collègues le font.

Enfin, selon la dynamique de développement institutionnel, il s'agit d'apprentissages normatifs obligatoires pour la pratique du métier (Jourdan, 2005; 2007). L'enseignante s'intéressera à de nouveaux savoirs si elle le doit. Elle n'apprendra pas par curiosité ni pour s'améliorer, mais parce que la situation l'exige.

En résumé, la dynamique de développement de l'enseignante peut donner plusieurs indices sur son rapport au savoir. Ces indices seront utiles afin de catégoriser l'enseignante selon un portrait-type élaboré par des chercheurs s'intéressant à la culture et à sa place dans le monde scolaire.

2.1.3.3. Le rapport à la culture

Le rapport au savoir a fait l'objet de plusieurs catégorisations (Caillot, 2001; Charlot, Bautier et Rochex, 1992; Jellab, 2001). Des chercheurs tels que Falardeau et Simard (2007) et Simard, Falardeau, Émery-Bruneau et Côté (2007) se sont inspirés de ces recherches pour établir une typologie de rapports à la culture, à partir de données recueillies auprès de futures enseignantes. Ils ont pu ainsi distinguer quatre types de rapport à la culture (Falardeau et Simard, 2007; Simard et al., 2007) inscrits sur un continuum débutant par un rapport de type intégratif-évolutif (l'idéaltype), un rapport de type instrumentaliste, un rapport de type scolaire et se terminant par un rapport de type désimpliqué. Par extension, étant donné que ces types découlent de recherches sur le rapport au savoir, cette typologie sera utilisée afin de catégoriser les participantes dans leur rapport au savoir.

Premièrement, Falardeau et Simard (2007) cernent un rapport à la culture de type intégratif-évolutif. Le savoir n'a pas qu'une valeur instrumentale, il est valorisé pour lui-même, conçu comme un objet d'apprentissage signifiant qui médiatise le rapport de l'individu à l'autre et au monde et qui structure son identité (Simard et al., 2007). Le savoir occupe une place centrale dans la vie de l'individu, car il permet d'élargir ses horizons, de trouver des réponses provisoires à ses questions et de poursuivre le questionnement (Falardeau et Simard, 2007). Cette posture implique une position de recherche, de questionnement et de critique à l'égard du savoir.

Deuxièmement, Simard et al. (2007) reconnaissent un rapport à la culture de type instrumentaliste. Dans ce type de rapport, le savoir à acquérir a une importance pour le sujet, mais seulement s'il permet une action efficace (Caillot, 2001). La culture médiatise très peu la relation du sujet à l'autre et au monde, dans la mesure où il ne fait pas sens sans finalités extérieures (Falardeau et Simard, 2007). Le savoir n'est pas un objet sur lequel on réfléchit, parce que le sujet ne lui reconnaît pas de finalités qui lui sont propres; ses finalités sont plutôt dans les actions qu'il permet ou qu'il permettra (Simard et al., 2007). Le savoir est alors abordé dans une perspective instrumentale qui exclut le plaisir d'apprendre pour son propre développement. Il reste un objet morcelé, juxtaposant des informations selon la nature du projet, sans qu'il en résulte un ensemble cohérent, intégré aux pratiques d'un individu, d'une collectivité (Falardeau et Simard, 2007).

Troisièmement, Falardeau et Simard (2007) identifient un rapport à la culture de type scolaire. La culture y est perçue comme un objet et non pas comme un processus, c'est-à-dire qu'elle ne saurait s'inscrire dans des pratiques réflexives qui s'étendraient à toutes les sphères de la vie quotidienne (Simard et al., 2007). Le rapport à la culture de type scolaire implique une certaine soumission, une acceptation passive de sa légitimité; il s'agit d'une culture sans producteur, sans origine, sans histoire, donc, sans réel récepteur, sans sujet (Jellab, 2001). Le sujet apprend volontiers des savoirs, mais ne prend pas sur lui de les transposer dans des pratiques réflexives, intégrées et évolutives (Falardeau et Simard, 2007). Le savoir en jeu est au contraire statique, il n'est pas reconstruit (Simard et al., 2007). Dans le rapport scolaire, la culture relève du pôle individuel, normatif et se résume à un ensemble de savoirs constitués, jugés édifiants par l'élite (Falardeau et Simard, 2007).

Quatrièmement, Falardeau et Simard (2007) identifient un rapport à la culture de type désimpliqué. Dans ce type de rapport, le sujet occupe une place très importante, mais il fonctionne sur le mode de l'autosuffisance (Falardeau et Simard,

2007). Le sujet comprend le monde à partir de sa culture première, il n'expérimente pas de rencontres significatives avec des acteurs, des objets ou des savoirs culturels. Ces rencontres avec la culture et par extension avec le savoir vécues par l'individu, ne valent pas beaucoup à ses yeux; elles ne lui procurent aucun plaisir (Falardeau et Simard, 2007).

En somme, le rapport au savoir est au centre de plusieurs recherches en éducation. Bien que les acceptions de ce concept soient plurielles, nous pouvons en dégager une constante : le rapport au savoir agit comme un filtre entre l'objet de savoir et l'apprenant. Dans ce projet de recherche, l'approche psychosociale est la principale source d'inspiration représentée par l'équipe de recherche ESCOL, mais elle est étoffée par d'autres approches.

Le rapport au savoir, étant un rapport à soi, à l'autre et au monde et comportant des dimensions épistémique, identitaire et sociale, influence les modes de construction de connaissances. Que ce soit les savoirs disciplinaires, curriculaires, pédagogiques ou d'expérience, le rapport au savoir des enseignantes joue les entremetteurs entre les individus et les objets de savoir. Cela peut être négatif ou positif, mais toujours influent. De plus, ce concept implique des dynamiques de développement qui décrivent le mode d'acquisition du savoir et les buts sous-jacents à cette acquisition. Ainsi, certaines enseignantes privilégieront le développement personnel pour améliorer leur bagage culturel alors que d'autres apprendront pour se conformer à l'image de l'enseignante.

La recherche menée par Falardeau et Simard (2007) sur le rapport à la culture de futures enseignantes sera donc d'une aide précieuse pour tracer un portrait plus juste du rapport au savoir des enseignantes. Leur typologie, inspirée du rapport à la culture tel que défini ci-dessus, ne peut qu'être transférée favorablement aux fins de ce projet puisque ces types découlent de recherches sur le rapport au savoir. En

s'inspirant de cette typologie, les participantes seront catégorisées selon leur type de rapport au savoir.

2.2. De la grammaire traditionnelle à la grammaire renouvelée

Pourquoi un changement de paradigme est-il nécessaire en enseignement de la grammaire? Il y a plusieurs réponses possibles à cette question. L'évolution de la grammaire traditionnelle vers une grammaire renouvelée est amorcée depuis plusieurs années. Par contre, l'implantation de cette grammaire n'est pas encore terminée (Chartrand, 2002). Bien que la presque totalité des ouvrages scolaires soit récente, il n'en demeure pas moins que la grammaire renouvelée a de la difficulté à s'immiscer dans les classes. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce phénomène, comme nous l'avons exploré plus tôt. Par contre, afin de permettre de bien comprendre la grammaire renouvelée, il est essentiel de présenter le paradigme anciennement utilisé, la grammaire traditionnelle. De plus, le changement de théorie de référence sera justifié pour, ensuite, présenter les avancées en linguistique qui ont agi comme précurseurs de la grammaire renouvelée afin de terminer en précisant la teneur de cette dernière.

2.2.1. La grammaire traditionnelle

L'évolution des structures scolaires s'accompagne de la mise en œuvre du premier véritable modèle d'enseignement du français conçu au 19^e siècle (Simard, 1997). Son influence sera indéniable puisque les conceptions et les pratiques élaborées au cours du 19^e siècle se maintiendront tout au long du 20^e siècle (Simard, 1997) et laissent encore des traces dans les classes du 21^e siècle (Chartrand, 1996; Dufays, 2007; Nadeau et Fisher, 2006). La pédagogie traditionnelle du français est issue des méthodes d'enseignement des langues mortes que sont le latin et le grec

(Simard, 1997). Il s'agit d'une grammaire descriptive focalisant sur l'orthographe grammaticale et utilisant des méthodes pédagogiques normatives et magistrales.

La grammaire traditionnelle insiste sur la fonction référentielle du langage, c'est-à-dire qu'elle considère la langue comme un outil « servant à représenter la réalité, à renvoyer aux choses et aux êtres auxquels on pense » (Simard, 1997, p. 22). Cette vision symbolique relègue au second plan les dimensions affective et communicationnelle de la langue. De plus, cette vision entraîne une dérive de la grammaire vers la sémantique, se consacrant plus à l'étude de la chose plutôt que sur son rôle syntaxique.

Pour ce qui est de l'enseignement traditionnel de la grammaire, il repose sur une démarche magistrale et transmissive. La langue est apprise en classe principalement par la transmission verbale des connaissances du maître ou de son substitut, le manuel. L'apprentissage du français est alors un acte d'information : « une fois les notions et les règles exposées par l'enseignant, les élèves n'ont plus qu'à les mémoriser et à les répéter dans des exercices pour faciliter la mémorisation » (Simard, 1997, p. 22).

Le contenu à enseigner, quant à lui, correspond aux règles du code langagier. L'acquisition se fait des plus petites unités linguistiques (lettres, syllabes, mots) vers les plus grandes (phrases, textes). Comme l'objectif premier est « la description de la matière, la perspective adoptée est celle de la langue-objet plutôt que la langue-outil⁸ » (Simard, 1997, p. 22).

⁸ Langue-objet : Langue comme objet d'étude en soi (Simard, 1997)

Langue-outil : Langue comme outil de communication n'ayant de véritable intérêt que par rapport à ce qu'il permet de faire (Simard, 1997)

La pédagogie traditionnelle en ce qui a trait à la grammaire est qualifiée de normative (Simard, 1997). L'école ne s'intéresse pas à tous les niveaux de langue. « Elle ne tolère et ne favorise que la langue correcte, le bon parler de France. Ce purisme se manifeste par les corrections constantes de la langue des élèves » (Simard, 1997, p. 23). Cette posture face au « bon parler de France » change en 1977 (AQPF, 1977) dans un colloque de l'AQPF (Association québécoise des professeurs de français) quand les membres de l'Association s'entendent pour dire « que la norme du français dans les écoles du Québec soit le français standard d'ici (p. 11) ». « La normativité de l'école se répercute aussi dans les productions de textes des élèves où elle exige un certain conformisme, du moins, dans le sujet qui sera soumis par le maître (Simard, 1997).

Donc, la grammaire traditionnelle, avec ses principes de base, laisse peu de place à la production de textes des élèves, du moins au primaire. L'enseignement se concentre sur l'apprentissage de la grammaire et, plus en particulier, des règles de grammaire (Simard, 1997). Au primaire, les deux matières principales en classe de français sont la lecture et l'orthographe d'usage et grammaticale. Les techniques pédagogiques sont essentiellement constituées de la récitation de listes de mots, de règles et de conjugaisons, d'exercices de grammaire, de la dictée ainsi que de l'analyse logique et grammaticale (Simard, 1997). La totalité « de ces activités accuse un caractère formel et mécanique » faisant appel à la mémorisation et à la répétition (Simard, 1997, p. 24). La pédagogie traditionnelle étant le premier véritable modèle d'enseignement de la grammaire sera la seule méthode d'enseignement de la grammaire utilisée dans les écoles québécoises pendant plusieurs décennies (Simard, 1997).

2.2.2. La remise en question de la grammaire traditionnelle

Par contre, la deuxième moitié du 20^e siècle connaît certains progrès à plusieurs points de vue. Le système scolaire abandonne ses schèmes élitistes et sélectifs au profit du pluralisme et du libéralisme ambiant (Simard, 1997). L'éducation pour tous pousse l'école à élargir ses horizons et les portes de l'éducation secondaire seront désormais ouvertes à tous les jeunes Québécois. De son côté, la classe de français ressent fortement ces transformations sociales en étant obligée de prendre en compte la vie publique afin de mieux préparer les élèves « à remplir les tâches langagières de plus en plus exigeantes de la société contemporaine » (Simard, 1997, p. 27). La pédagogie traditionnelle est remise en question dès les années 1960 avec l'œuvre de Freinet⁹, mais ces premières traces de réforme de l'enseignement de la langue demeurent minoritaires et marginales (Simard, 1997). Ce n'est que dans les années 1970 que la pédagogie traditionnelle commence à perdre en prestige. En effet, son efficacité et son adaptation aux nouveaux publics d'élèves sont mises en doute (Simard, 1997). Les bases de la grammaire traditionnelle sont contestées autant sur le plan linguistique que psychologique. Ces contestations sont à l'origine de nouvelles approches pédagogiques dans la classe de français, mais la grammaire traditionnelle a fait ses preuves et maintes enseignantes sont réticentes aux changements proposés. Encore aujourd'hui, l'enseignement traditionnel de la grammaire survit, en partie, dans bien des classes de français (Chartrand, 1996; Nadeau et Fisher, 2006; Simard, 1997).

⁹ Célestin Freinet (1896-1966) est un pédagogue français s'inscrivant dans le mouvement d'éducation nouvelle en lutte contre les excès de dirigisme et d'intellectualisme de l'école traditionnelle. Sa pédagogie est qualifiée de pédocentrique, car les intérêts et les besoins de l'enfant sont placés au cœur de l'éducation. Le pédocentrisme postule que l'enfant a tout en lui pour se développer et que, s'il vit dans un milieu libérateur, ses aptitudes s'épanouiront naturellement.

2.2.3. La grammaire structurale

Dans les années 1970, sous l'influence de la linguistique, une discipline en pleine expansion et reconnue scientifiquement, l'enseignement de la grammaire et la grammaire se modifient. Deux reproches majeurs sont formulés à l'endroit de l'enseignement traditionnel : « un manque de rigueur dans la description des structures de la langue qui s'avère peu fondée et souvent contradictoire » (Simard, 1997, p. 31) et son intérêt exclusif pour la morphologie de l'écrit qui amène à gommer l'oral et à consacrer beaucoup de temps aux cas rares et aux exceptions de l'orthographe et de la conjugaison (Chartrand, 1996; Simard, 1997).

Deux théories linguistiques structuralistes, le distributionnalisme et la grammaire structurale, inspirent un nouvel enseignement afin de répondre aux critiques adressées à la grammaire traditionnelle. Ces deux théories imposeront leurs concepts et leurs procédés de description dans les classes de français québécoises (Simard, 1997). Suite à « des études sur la langue orale, la grammaire structurale utilise l'écart entre le français oral et le français écrit afin d'expliquer les difficultés de la langue écrite » (Simard, 1997, p. 31). Ainsi, en partant du code oral, plus simple, l'apprenant se heurte aux redondances et aux complications du code écrit facilitant ainsi l'apprentissage en faisant référence à la grammaire implicite des élèves (Pinker, 1999).

Par ailleurs, en se basant sur des travaux statistiques consacrés au français, les structuralistes introduisent la notion de fréquence et insistent pour que les formes courantes aient priorité sur les cas rares (Simard, 1997). En partant de ces statistiques de la langue, aussi appelées français fondamental (Gougenheim, 1967), les élèves sont amenés à étudier, par exemple, le subjonctif présent plus profondément plutôt que l'imparfait du subjonctif, forme rare et très peu usitée.

Une autre différence entre la grammaire traditionnelle et la grammaire structurale est la méthode d'analyse. La grammaire traditionnelle, dans le but de faire saisir les règles d'accord, recourt à une méthode d'analyse de la phrase prenant le mot à mot comme point de départ (Nadeau et Fisher, 2006; Simard, 1997). Le renouveau grammatical des années 1970 propose une démarche inverse allant du tout à la partie afin de faire découvrir l'articulation générale de la phrase et les groupes syntaxiques dans lesquels s'insèrent les mots (Nadeau et Fisher, 2006; Simard, 1997). Nous passons donc d'une analyse morphologique (accent mis sur les marques de genre, de nombre et de conjugaison) à une analyse syntaxique (accent mis sur la construction de phrase) (Simard, 1997). En grammaire structurale, l'élève est amené à abandonner les procédés mentaux d'analyse comme le questionnement sémantique pour identifier les fonctions (ex. Qui est-ce qui? pour trouver le sujet) au profit d'une observation concrète du fonctionnement de la phrase à l'aide de manipulations syntaxiques (addition, déplacement, effacement, substitution, etc.). De plus, la terminologie est remaniée logiquement afin de replacer certains éléments dans leur catégorie naturelle (ex. l'adjectif possessif devient un déterminant possessif) (Simard, 1997).

Le renouveau grammatical des années 1970 a aussi été influencé par la psycholinguistique en établissant une opposition entre grammaire implicite et grammaire explicite (Simard, 1997). Selon Pinker (1999), la grammaire implicite est la connaissance intuitive et pratique des structures linguistiques que l'individu construit en les appliquant. La grammaire explicite, quant à elle, est « la connaissance théorique de la langue en passant par la prise de conscience des règles; elle exige l'utilisation d'un métalangage » (Simard, 1997, p. 32). En bref, la grammaire implicite est celle que nous connaissons sans avoir eu de cours de langue. L'enfant de quatre ans qui construit des phrases syntaxiquement correctes utilise sa grammaire implicite. La grammaire explicite est celle que nous apprenons à l'école, avec les termes et les règles qui lui sont propres.

Bien que prometteuse, la grammaire structurale n'a pas su répondre aux attentes. Plusieurs facteurs peuvent expliquer les déceptions causées par ce renouveau grammatical des années 1970. Premièrement, après des décennies d'exclusivité de la grammaire traditionnelle, l'application d'un nouveau cadre de référence exige un imposant recyclage des enseignantes (Simard, 1997). Deuxièmement, des enseignantes ont continué de considérer la grammaire comme une fin en soi, comme un savoir déconnecté et indépendant de tous les autres savoirs plutôt que de la traiter comme un moyen au service de l'expression. De plus, la grammaire structurale n'a pas transformé le formalisme qui sévit dans l'enseignement traditionnel (Simard, 1997). En somme, la grammaire structurale n'a pu se détacher de la pédagogie traditionnelle fortement ancrée dans la culture enseignante. Par ailleurs, sur le plan pédagogique, l'adaptation scolaire de la grammaire structurale n'était pas au point (Simard, 1997). Les promoteurs de cette grammaire n'ont pas envisagé la totalité du triangle didactique : ils se sont préoccupés essentiellement de renouveler les contenus « sans prendre en compte le mode d'appropriation de la grammaire par les élèves » (Simard, 1997, p. 33).

2.2.4. L'approche communicative ou fonctionnelle

Dans les années 1980, la pédagogie de la communication, aussi appelée pédagogie fonctionnelle¹⁰, est intégrée aux programmes de français (Chartrand, 1996; Simard, 1997). La priorité de la classe de français est alors axée sur les éléments extralinguistiques de la communication. Nous passons de l'étude du code à celle du discours (Chartrand, 1996). Selon Simard (1997), la pédagogie de la communication peut être définie selon quatre critères.

¹⁰ En référence aux fonctions du langage telles qu'établies par Jakobson (1963). Il identifie six fonctions au langage : la fonction référentielle, la fonction expressive, la fonction conative, la fonction métalinguistique, la fonction phatique et la fonction poétique.

Premièrement, la conception de la langue en est une interactive axée sur les fonctions du langage. La langue passe du statut de langue-objet à celui de langue-outil. L'apprentissage des structures linguistiques laisse place à un enseignement pragmatique montrant comment se servir de ces structures. Deuxièmement, la démarche est plus active insistant sur la pratique significative de la langue en contexte. La participation des élèves devient essentielle et les contextes de pratique doivent éveiller leurs intérêts, en s'inscrivant dans leur réalité. Troisièmement, la pédagogie de la communication est plus ouverte à la variation linguistique, c'est-à-dire que tous les registres de langue sont étudiés, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Quatrièmement, il y a une prise en compte de l'oral et des discours courants, l'étude ne se fait plus à partir des grands auteurs pour ce qui est de l'écrit ou des grands orateurs pour l'oral. Dans la pédagogie de la communication, toutes les formes de discours sont prises en compte que ce soit une entrevue pour un emploi ou un débat d'idées.

En somme, l'approche fonctionnelle met l'accent sur la dimension utilitaire du langage. Les élèves sont amenés à écrire, à lire et à parler dans des contextes signifiants puisque l'apprentissage se fait par la pratique. La langue étudiée, jusqu'ici, pour son fonctionnement, est dorénavant scrutée pour sa réalisation. Selon Simard (1997, p. 37), la pédagogie de la communication a apporté un élément primordial en classe de français, « celui de garantir [...] une pratique régulière et significative du langage dans des situations variées et complexes. »

2.2.5. Les tendances récentes

La grammaire renouvelée découle de plusieurs percées autant des domaines disciplinaires que pédagogiques. Parmi les tendances récentes desquelles la grammaire renouvelée s'est inspirée, notons la grammaire textuelle et la psychologie cognitive.

2.2.5.1. La grammaire textuelle

La grammaire textuelle, découlant de la linguistique textuelle, apporte de meilleures connaissances sur les structures générales des textes (Simard, 1997) et se soucie de leur cohérence. Donc, la grammaire du texte vient ajouter une nouvelle dimension à la classe de français. Complémentairement à l'analyse syntaxique de la phrase, la grammaire du texte est destinée à faire comprendre aux élèves les règles gouvernant la construction des entités longues que sont les discours (Simard, 1997).

La grammaire du texte s'occupe de l'ensemble du phénomène discursif, elle prend pour compte le texte et le contexte. Le texte doit avoir un but, un sujet, un destinataire et une suite de phrases intelligibles qui forme un tout cohérent. Pour le contexte, nous parlons du contexte linguistique, c'est-à-dire des éléments du texte qui entoure un mot, un groupe de mots, une phrase ou une suite de phrases (Chartrand et al., 1999).

De plus, la grammaire textuelle, selon Chartrand et al. (1999) repose sur cinq grandes règles qui la régissent pour qu'un texte forme un tout cohérent. Premièrement, il faut que le scripteur respecte l'unité du sujet (un même sujet traité au fil des phrases). Deuxièmement, la reprise de l'information doit être adéquate (par reprise de l'information, on entend toutes reprises d'information par un pronom ou un groupe du nom différent, par exemple). Troisièmement, l'organisation et la progression de l'information doivent répondre à certains critères tels que l'apport constant de nouvelles informations, le respect d'une structure appelée séquence textuelle, chaque paragraphe sert à développer une idée, chaque phrase doit apporter une information nouvelle qui contribue à la progression de l'information, l'utilisation adéquate des organisateurs textuels, etc. Quatrièmement, le texte ne doit contenir aucune contradiction, c'est-à-dire qu'aucune partie du texte ne doit être en contradiction avec une autre partie ou avec l'univers fictif ou réel évoqué par l'auteur. La notion de

cohésion temporelle entre aussi en jeu dans l'absence de contradiction. Finalement, la constance du point de vue est très importante (Chartrand et al., 1999). Plusieurs éléments relèvent du point de vue, dont la présence du narrateur, la relation narrateur-destinataire, l'attitude de l'auteur face à ses propos. La grammaire textuelle focalise donc l'attention sur la cohérence d'un texte en ayant dégagé quelques règles s'assurant de cette cohérence.

2.2.5.2. La psychologie cognitive

La psychologie cognitive en éducation permet de comprendre l'activité de l'élève en ce qui concerne la construction de connaissances et les relations entre celui-ci et son environnement scolaire (Lieury et de La Haye, 2009). Cette discipline se penche sur plusieurs processus et notions qui interagissent dans l'apprentissage des élèves. La psychologie cognitive, de laquelle découlent le constructivisme et le socioconstructivisme (Lieury et de La Haye, 2009), traite des aspects comme le développement intellectuel de l'enfant, les processus de la mémoire, l'organisation et l'acquisition de connaissances, la résolution de problèmes, l'attention des élèves, le rythme d'apprentissage de chacun et la motivation scolaire, pour ne nommer que quelques champs touchés par la psychologie cognitive (Lieury et de La Haye, 2009).

La psychologie cognitive en grammaire renouvelée permet de compléter le triangle didactique souvent oublié dans la transposition des savoirs savants en grammaire pour le contexte scolaire. Elle focalise l'attention sur les processus mentaux impliqués dans le traitement des discours (Simard, 1997). La psychologie cognitive apporte des réponses sur la façon d'enseigner la grammaire telles que la prise en compte des différents types de connaissances et du rôle des élèves dans leur apprentissage, aspects longtemps négligés par plusieurs courants didactiques.

Le renouveau grammatical en classe de français ne fait pas que changer des contenus théoriques, mais il entraîne avec lui une nouvelle façon d'enseigner la grammaire. Le renouveau pédagogique prend en considération des postulats de la psychologie cognitive tels que les principes de l'enseignement stratégique et de l'approche inductive (Nadeau et Fisher, 2006).

2.2.5.2.1. L'enseignement stratégique

Le recours à l'enseignement stratégique, en classe de français, avec l'activation des connaissances antérieures, la distinction des types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles), le réinvestissement des connaissances dans d'autres contextes d'apprentissage et l'utilisation de stratégies en lecture, en écriture et en communication orale marque ce tournant psychologisant. De plus, l'enseignante campe le rôle de penseur, de preneur de décision, de modèle, d'entraîneur, de motivateur et de médiateur (Tardif, 1992). Giasson (2003) ajoute que l'enseignement stratégique se fie à deux processus cognitifs soit le transfert des acquis et la métacognition. Ce modèle d'enseignement « propose à l'élève des outils cognitifs et métacognitifs et favorise l'application de stratégies dans divers contextes » (Giasson, 2003, p. 22). En bref, l'enseignement stratégique vise à favoriser la construction, chez les élèves, d'outils et de stratégies leur permettant d'accomplir les tâches de façon autonome.

Concrètement, il s'actualise en classe par la mise en place de plusieurs méthodes (Giasson, 2003). Ainsi, l'enseignante, avec tout le groupe-classe, peut rappeler des stratégies vues antérieurement, mettre l'accent sur un objectif particulier ou faire des activités avec un élève au tableau afin de voir ce qui fait défaut ou ce qui est bien fait. L'enseignante stratégique peut également travailler en petits groupes en réunissant les élèves ayant des faiblesses semblables. Elle circule parmi ces groupes pour les aider à utiliser de façon autonome les stratégies relatives à la grammaire, par

exemple. La multiplicité des méthodes est préconisée dans l'enseignement stratégique ce qui permet de toucher tous les élèves et de cibler les lacunes et les forces de chacun pour, de ce fait, reconstruire des stratégies déficientes chez l'apprenant (Giasson, 2003). Les manipulations syntaxiques, stratégies servant à comprendre le fonctionnement des phrases, prônées par la grammaire renouvelée et héritées de la grammaire structurale, s'inscrivent dans ce courant.

À l'aide de manipulations syntaxiques, les élèves parviennent à analyser des phrases, à en construire, à identifier les fonctions syntaxiques, la classe des mots, etc. L'utilisation de ces manipulations permet aux élèves de construire des savoirs durables puisqu'ils observent les phénomènes grammaticaux récurrents tout en jouant avec la langue (Nadeau et Fisher, 2006). Maintenant, avec la grammaire renouvelée, les élèves manipulent la phrase pour en trouver les groupes constituants et la fonction de ces groupes. Le travail d'analyse grammaticale serait dorénavant plus actif, plus fiable et plus facilement transférable d'une situation d'écriture à une autre (Nadeau et Fisher, 2006). Il est plus actif, car les élèves font plus que de se poser des questions d'ordre sémantique erronées. Ils procèdent de différentes façons pour trouver la réponse, passant de la déduction à l'essai et erreur (Chartrand, 1996). Les savoirs construits sont plus fiables, car l'analyse par les manipulations syntaxiques engendre des réponses sans équivoque, ce que la grammaire traditionnelle ne permettait pas (Simard, 1997). Les savoirs grammaticaux sont plus solidement ancrés dans la mémoire des élèves grâce aux manipulations syntaxiques qui permettent une meilleure compréhension des phénomènes langagiers (Nadeau et Fisher, 2006).

2.2.5.2.2. Une approche inductive

La grammaire renouvelée prône également une démarche d'apprentissage basée sur l'induction. Les techniques pédagogiques adoptées par ce nouveau grammatical mettent l'accent sur le travail de découverte des élèves. Ils ne restent plus passifs à

gober des règles transmises par l'enseignante, ils sont actifs cognitivement dans leurs apprentissages. De ce fait, la démarche active de découverte s'avère un outil didactique au service de tout néogrammairien. Chartrand (2002) expose cette démarche active de découverte en en présentant les six grandes étapes. Premièrement, il y a la phase d'observation du phénomène. Cette observation permet aux élèves d'établir des critères, certes primaires, pour catégoriser le phénomène à l'étude. Deuxièmement, il y a la manipulation des énoncés dans un corpus préalablement constitué par l'enseignante. À cette étape, les élèves testent leurs premières hypothèses, leurs premiers critères. Troisièmement, les élèves soumettent leurs critères de découverte à un deuxième corpus pour vérifier s'ils ont vu juste ou si leurs critères ne sont pas fonctionnels. Quatrièmement, les élèves formulent leur propre règle de grammaire pour repérer et identifier le phénomène à l'étude. Cinquièmement, les élèves comparent leurs résultats avec ceux de leurs camarades. Finalement, l'enseignante propose une situation où les élèves pourront transférer leurs apprentissages pour consolider ces derniers et pour s'assurer de la maîtrise du phénomène langagier à l'étude. Donc, nous pouvons constater que la démarche active de découverte respecte les postulats de la psychologie cognitive en permettant aux élèves d'observer, d'explorer, d'expliquer, de confronter leurs résultats et de transférer leurs connaissances dans d'autres situations.

L'approche inductive inclut aussi l'oral réflexif. La réflexivité se définit d'abord dans la prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate que permet le langage (Chabanne et Bucheton, 2002). Les élèves ont à se détacher de leur vécu, décoller le langage d'eux et du monde pour pouvoir parler d'oral réflexif. Plessis-Bélair (2004) renchérit en affirmant que l'« oral réflexif sert à comprendre, à préciser sa pensée, à comparer les interprétations, donc un oral constitutif de l'apprentissage, voire un révélateur des processus d'apprentissages. (p. 58) ». L'oral réflexif se veut un outil où la conversation, guidée par le questionnement de l'enseignante, sert à construire de nouveaux apprentissages en partant des conceptions des élèves et en

superposant les différentes interprétations pour arriver à une connaissance commune et construite par tous (Maulini, 2005).

2.2.6. La grammaire renouvelée

La grammaire renouvelée représente un changement autant en ce qui a trait au contenu qu'à la façon de l'enseigner. Par contre, comme tout changement, il faut justifier ce que la nouvelle méthode améliore pour ainsi convaincre les praticiennes de l'adopter.

2.2.6.1. Pourquoi changer de paradigme?

Comme tout changement d'orientation didactique s'inscrit en opposition avec un modèle antérieur (Simard, 1997), le renouveau grammatical proposé dès 1996 s'affiche en porte à faux de la grammaire traditionnelle qui, malgré les quelques incursions d'autres paradigmes grammaticaux, demeure la référence en matière de grammaire¹¹. Pourquoi changer un enseignement plus que centenaire? Plusieurs facteurs expliquent la nécessité d'un changement dans l'enseignement de la grammaire.

Selon Chartrand (1996), le besoin de renouveler la grammaire s'est fait sentir en 1987 lors de la publication des résultats des premiers examens ministériels. Ce fut un choc puisque la majorité des élèves étaient en situation d'échec (Chartrand, 1996). C'est à ce moment que les envers de la grammaire traditionnelle se sont amplifiés et qu'un changement de méthode est apparu nécessaire. Les critiques s'articulent autour de huit points appliqués à la grammaire traditionnelle.

¹¹ Nous n'avons qu'à penser à la brève incursion de la grammaire structurale et de la grammaire fonctionnelle. Par contre, la grammaire traditionnelle s'est toujours maintenue dans le cursus scolaire ou, du moins dans les pratiques des enseignantes.

Premièrement, avec les avancées de la psychologie cognitive, le modèle traditionnel constitué d'une phase de transmission des connaissances par le maître, une phase de mémorisation par les élèves et une phase de mise en pratique au moyen d'exercices (Simard, 1997) ne s'avère plus être le modèle par excellence pour construire une véritable compétence linguistique (Chartrand, 1996).

Deuxièmement, la grammaire traditionnelle répertorie des règles et des usages hérités du passé (Chartrand, 1996). « Elle plaque alors sa terminologie et ses analyses sur le français contemporain » (Chartrand, 1996, p. 31) ce qui entraîne la condamnation de certaines structures modernes telles que les phrases emphatiques ou les phrases à présentatif, par exemple. Donc, selon Chartrand (1996), la grammaire traditionnelle ne répond plus à l'usage actuel du français.

Troisièmement, l'enseignement traditionnel ne traite que d'un seul registre de langue et le présente comme le seul valable (Chartrand, 1996; Nadeau et Fisher, 2006; Simard, 1997). Ce registre est celui des grands auteurs. Donc, Chartrand (1996) explique que la grammaire traditionnelle ne rend compte que d'une partie de la langue écrite, le français littéraire, là où le bon usage est consacré. De ce fait, on « prétend faire maîtriser la langue d'aujourd'hui à des masses de jeunes à partir d'un modèle qui glorifie une culture d'élite différente de la leur et de celle de leur milieu » (Chartrand, 1996, p. 31). Cet enseignement, s'inspirant de la langue des grands auteurs, propose un traitement détaillé des exceptions plutôt qu'un traitement des régularités profondes de la langue. « Ainsi, l'essentiel se noie dans l'accessoire » (Chartrand, 1996, p. 31).

Quatrièmement, la grammaire traditionnelle a une visée orthographique (Simard, 1997). Or, le monopole de la morphologie aux dépens de la syntaxe apporte plusieurs carences en ce qui concerne la structure de phrase, par exemple.

L'importance donnée au « mot » en oubliant la phrase se répercute dans les productions écrites des élèves en amputant leur imagination et la structuration des idées au profit de l'orthographe grammaticale et lexicale. En s'appuyant sur une étude de Roulet (1972; cité dans Chartrand, 1996), on constate que dans le *Précis de grammaire française*¹² de Maurice Grevisse une quarantaine de pages est consacrée à la morphologie verbale alors qu'aucune ne donne d'informations syntaxiques sur le régime du verbe¹³ pourtant essentielles pour construire des phrases correctes. En dépit d'apprentissage de la notion de régime du verbe, les élèves ne font que reproduire les erreurs entendues à l'oral (Chartrand, 1996). Plusieurs autres omissions de ce genre sont présentes dans la grammaire traditionnelle, mais le cas du verbe a été choisi à titre d'exemple.

Cinquièmement, la grammaire traditionnelle est prisonnière de la logique de l'Antiquité grecque et des grammaires latines. Pourtant, la langue française, bien qu'ayant des racines latines, a un fonctionnement syntaxique tout à fait différent du latin (Chartrand, 1996). Nous n'avons qu'à penser aux déclinaisons latines qui indiquent la fonction d'un mot alors qu'en français, cette fonction est assurée par la position dans la phrase. Ainsi, de cette tradition millénaire, la langue est perçue comme une transcription de la pensée où la logique prévaut sur les formes. Or, comme le dit Chartrand (1996, p. 34) :

la langue française, comme toutes les langues d'ailleurs, n'a que faire des catégories philosophiques d'Aristote. Elle a sa logique propre, si on entend par là une organisation systématique de ces constituants, dont la description de plus en plus minutieuse est assurée par la recherche en linguistique, en syntaxe et en lexique, notamment.

¹² L'œuvre de M. Grevisse est, en quelque sorte, le porte-étendard de la grammaire traditionnelle en raison de sa popularité et de l'importance qu'elle a eue dans le monde des grammairiens et des didacticiens.

¹³ Régime du verbe : ensemble des différentes constructions possibles du verbe (Chartrand, 1996).

L'enseignement traditionnel par sa description rétrograde des phénomènes langagiers ne répondrait plus aux besoins actuels des élèves.

Sixièmement, la grammaire traditionnelle propose un métalangage flou et souvent incohérent (Chartrand, 1996; Nadeau et Fisher, 2006). Basé sur le sémantisme, le métalangage traditionnel ne permet pas d'identifier adéquatement les « mots » dans les réalisations concrètes de la langue. Les notions grammaticales ont été définies à partir de considérations logiques ou sémantiques (Nadeau et Fisher, 2006). « Ces critères entretiennent une confusion entre les catégories de la langue et le découpage du réel » (Chartrand, 1996, p. 31). À titre d'exemple, le questionnement sémantique pour distinguer un complément direct ou indirect cause des erreurs dans des structures particulières, car on se fie plus au sens qu'à des considérations linguistiques¹⁴. Cette confusion persiste dans l'esprit des élèves causant une insécurité et une sensation de non-contrôle sur leur langue.

Septièmement, un reproche didactique est aussi adressé envers la grammaire traditionnelle. Chartrand (1996) critique le caractère dogmatique accolé à cette grammaire. Elle explique que : « l'enseignement traditionnel de la grammaire transmet un savoir présenté comme immanent et sûr, alors qu'il est un produit des connaissances du passé, un agglomérat préscientifique parcellaire et souvent très discutable » (p. 43). Il faudrait que la classe de français devienne un lieu de questionnement puisqu'il est impossible de décrire la langue dans sa totalité. De plus, jamais les savoirs véhiculés à l'école ne seront conformes en tous points aux savoirs scientifiques (Chartrand, 1996). Pour ces raisons, en classe de français, on doit abandonner un esprit dogmatique pour adopter une attitude d'ouverture et de

¹⁴ Dans la phrase suivante : *Mon cousin va à Paris*. Traditionnellement, nous disions que *à Paris* était un complément circonstanciel de lieu puisque c'était la réponse à la question : où mon cousin va-t-il? Par contre, lorsque nous analysons cette phrase en oubliant la sémantique, nous voyons que le complément *à Paris* est un complément indirect du verbe, car il agit syntaxiquement comme un complément indirect du verbe.

recherche afin d'amener les élèves à s'approprier ces attitudes et ainsi se questionner et être critiques face à la langue (Chartrand, 1996).

Huitièmement, comme remarqué auparavant, l'enseignement traditionnel ne se soucie pas des élèves (Simard, 1997). Cet enseignement qui consiste à transmettre des connaissances déclaratives sans faire un travail sur les modes d'appropriation de ces connaissances n'arriverait pas à générer des connaissances qui ont une certaine stabilité dans la mémoire des élèves (Chartrand, 1996; Léger, 1996). La grammaire traditionnelle ne se fie pas aux savoirs produits par la psychologie cognitive comme l'importance de l'expérimentation, la compréhension des processus mentaux des élèves dans la construction de connaissances ou le fait que les élèves doivent être actifs cognitivement pour construire des connaissances et, de ce fait, ne répond plus aux besoins de l'école qui, disons-le, n'accueille plus seulement l'élite de la population, mais toutes les couches de la société.

En somme, la grammaire traditionnelle, autant dans sa forme que dans sa présentation, ne satisfait plus l'école contemporaine. Par contre, certains aspects de la grammaire traditionnelle sont encore pertinents et sont réutilisés dans la grammaire renouvelée tels que les accords grammaticaux et la façon d'apprendre les conjugaisons verbales. Malgré les forces de celle-ci, elle était destinée à une certaine élite. Un changement est alors une solution possible puisque, comme Chartrand (1996) le mentionne, les tentatives de faire peau neuve avec la grammaire traditionnelle lui ont fait perdre le peu de cohérence qu'elle avait. Plusieurs ouvrages récents sont plus incohérents que les anciens¹⁵ (Chartrand, 1996). Alors, pourquoi ne pas aller vers l'innovation? La grammaire renouvelée répond aux besoins des élèves

¹⁵ Nadeau et Fisher (2006) en identifient quelques-uns tels que :
 Boily (1994). *La grammaire du primaire pour bien écrire*. Anjou : Les Éditions CEC
 Hénault et Picard (1991). *Grammaire française par l'observation*. Montréal : Les éditions FM
 Langelier (1987). *Ma nouvelle grammaire*. Montréal : Les éditions FM

en se fiant à la recherche en linguistique et en psychologie cognitive (Nadeau et Fisher, 2006). La cohérence des descriptions et les méthodes d'analyse, donnant un pouvoir sur la langue aux élèves, sont les avenues de l'avenir pour doter nos jeunes d'une véritable compétence linguistique (Chartrand, 1996; Nadeau et Fisher, 2006).

2.2.6.2. Qu'est-ce que la grammaire renouvelée?

Pour ce qui est du modèle prôné par le renouveau scolaire actuel et que nous défendons dans cette recherche, soit la grammaire renouvelée, elle est issue de la théorie structuraliste et de la grammaire structurale présentée antérieurement. Elle a été bonifiée avec la prise en compte de la grammaire du texte et les postulats de la psychologie cognitive lui ont été appliqués afin d'harmoniser l'enseignement de la grammaire avec les modes d'apprentissage des élèves (Nadeau et Fisher, 2006). Elle est aussi fortement influencée par la pédagogie de la communication, du moins dans l'importance de la pratique régulière et significative de la langue qu'elle reconnaît (Simard, 1997). Comme Chartrand (1996) le mentionne, la grammaire renouvelée n'a pas la prétention de faire table rase de tous les courants antérieurs ou d'entrer en compétition avec eux. Ce nouveau paradigme propose de prendre le meilleur de chacun pour en faire un enseignement logique et significatif pour les élèves.

La grammaire renouvelée représente une innovation sur plusieurs plans. Elle vise l'acquisition d'« une compréhension approfondie de la construction des phrases et des relations au sein d'un groupe de mots et entre les groupes ou constituants de la phrase. » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 66). Pour amener cette « compréhension approfondie », plusieurs éléments grammaticaux ont été repensés. Premièrement, nous pouvons observer un changement de terminologie qui ne fait plus référence aux caractéristiques sémantiques (Nadeau et Fisher, 2006). Le tableau qui suit présente les principaux changements.

Tableau 2 : La nouvelle terminologie

La nouvelle terminologie	
Grammaire traditionnelle	Grammaire renouvelée
Nature d'un mot	Classe d'un mot
Pas de termes équivalents	Groupes de mots (Groupe nom, groupe verbe, etc.)
Adjectif qualificatif	Adjectif
Articles	Dorénavant dans la classe des déterminants
Adjectifs possessifs, démonstratifs, numéraux, indéfinis, etc.	Déterminants possessifs, démonstratifs, numéraux, indéfinis, etc.
Verbe d'état ou copule	Verbe attributif
Complément d'objet direct ou indirect	Complément direct ou indirect
Complément circonstanciel	Complément de phrase
Complément circonstanciel de manière	Complément du verbe (Modificateur du verbe)

Deuxièmement, l'analyse de la phrase est maintenant syntaxique en délaissant le sémantisme. En effet, les manipulations syntaxiques servent à identifier les groupes constituants de la phrase et la fonction de ces groupes. Par exemple, au lieu de poser la question Qui? ou Quoi? après le verbe pour trouver le complément direct, la grammaire renouvelée utilise des manipulations syntaxiques telles que le déplacement, l'effacement, la substitution. Dans le cas du complément direct du verbe, il ne peut pas se déplacer, nous pouvons l'effacer même si une partie du sens de la phrase change et nous pouvons le substituer par un pronom (pronominalisation), mais celui-ci se déplace alors entre le sujet et le verbe. En utilisant les manipulations syntaxiques, les élèves, tout en jonglant avec les groupes constituants de la phrase, en viennent à saisir le système grammatical (Nadeau et Fisher, 2006). De plus, la phrase est maintenant représentée sous forme d'arbre syntaxique. De cette façon, nous pouvons visualiser les relations entre les groupes dans la phrase et au sein des groupes de mots. De plus, cette représentation arborescente aide à l'identification des fonctions des groupes dans une phrase.

Finalement, la grammaire renouvelée est augmentée par la grammaire du texte qui traite des phénomènes discursifs. Cette grammaire textuelle s'occupant de la cohérence entre les phrases et entre les parties du texte traite, entre autres, de l'unité du sujet, de la reprise de l'information, de l'organisation et de la progression de l'information, de l'absence de contradiction et de la constance du point de vue (Chartrand et al., 1999). Donc, le renouveau grammatical se défait de l'emprise du mot et de la phrase pour aussi s'intéresser au texte dans son entier. Par ailleurs, la grammaire renouvelée fait preuve d'innovation en exploitant les principes de la psychologie cognitive afin d'harmoniser le contenu disciplinaire avec les modes de construction de connaissances des élèves.

En résumé, la grammaire renouvelée « vise à amener l'élève à comprendre le fonctionnement de la langue, à la percevoir comme un système » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 74). Des recherches ont montré que « la conscience de la structure de la langue joue un rôle important tant en lecture qu'en écriture » (Gaux et Gombert, 1999; cités dans Nadeau et Fisher, 2006, p. 74), en fournissant des outils comme les manipulations ou les arbres syntaxiques ainsi que la grammaire textuelle, la grammaire renouvelée permet d'analyser la structure des phrases et des structures plus générales relevant du texte (Chartrand, 2002).

Dans le cadre de cette recherche, des situations d'enseignement-apprentissage de grammaire ont été observées pour déterminer dans quelle mesure l'enseignante a une pratique renouvelée de l'enseignement grammatical. C'est pourquoi cette pratique revêt une importance particulière dans cette recherche.

2.3. La pratique enseignante et la pratique d'enseignement

La pratique enseignante représente un domaine de recherche fort populaire depuis quelques années en didactique des langues devant le manque d'informations

sur ce qui se passe réellement en classe (Dolz, 2007, Dufays, 2007; Garcia-Debanc et Lordat, 2007). Par contre, lorsque l'on parle de pratique enseignante, une définition est nécessaire puisqu'elle comporte plusieurs facettes toutes aussi importantes les unes que les autres.

La pratique enseignante se définit comme l'ensemble des actions ou des actes professionnels posés par l'enseignante relativement à la planification et l'évaluation de toute situation pédagogique, de même que l'intervention qui s'y déroulera (Lefebvre, Deaudelin et Loisel, 2004). C'est donc tout ce qui relève du travail enseignant (Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Mercier, Dussault et Richer, 2005). Elle touche autant la pratique en temps scolaire aussi nommée l'intervention (Leclerc, 2005; Lefebvre et al., 2004) (le temps passé avec les élèves, la surveillance, la correction, les rencontres équipe-cycle, etc.), que les activités hors de ce temps (rencontre avec des intervenants, préparation de classe, travail à la maison, etc.). Comme la pratique enseignante aborde toutes les dimensions de l'enseignement, il s'agit alors du travail de l'enseignante comme tel (Bru, 2001).

Alors que la pratique enseignante englobe tous les domaines du travail enseignant, la pratique d'enseignement ne comprend que la pratique en classe en présence d'élèves (Deaudelin et al., 2005). C'est à ce moment que l'enseignante pilote des situations d'enseignement-apprentissage et que la didactique entre en jeu (Bru, 2001). Dolz (2007) explique que la pratique d'enseignement, qu'il nomme aussi le temps didactique, est concrétisée par les démarches et les dispositifs didactiques mis en œuvre que le chercheur identifie comme étant les « séquences didactiques ». Sensevy (2005) ajoute que le temps didactique est le moment ultime du triangle didactique et c'est à ce moment que les savoirs à enseigner deviennent les savoirs enseignés, en se fiant à la transposition didactique telle que théorisée par Chevallard

en 1991¹⁶. Avec la pratique d'enseignement, nous sommes dans l'action même d'enseigner, c'est-à-dire dans le processus qui va amener les élèves à construire des connaissances.

Altet (2002) propose différentes dimensions pour expliquer le concept de pratique d'enseignement. Cette notion comporterait deux dimensions à ne pas négliger : une dimension comportementale et une dimension cognitive (Altet, 2002). D'une part, la dimension comportementale s'explique par le fait que la pratique est singulière à chaque enseignante (Deaudelin et al., 2005); elle comprend les gestes, les actes, les conduites et les paroles de l'enseignante (Altet, 2002). D'autre part, la dimension cognitive transparait à travers les règles; ce sont les objectifs, les stratégies et l'idéologie de chaque enseignante (Altet, 2002). En d'autres termes, la dimension cognitive repose sur les intentions et la philosophie inspirant ces intentions. L'enseignante fixe ses objectifs de la situation d'enseignement-apprentissage, par exemple, elle décide des stratégies à adopter pour que tous comprennent bien et tout cela dépend de la vision de l'éducation de l'enseignante. Donc, la pratique d'enseignement, concept à double dimension, est le moment où l'enseignante interagit avec ses élèves, le temps de l'intervention, c'est-à-dire que la pratique d'enseignement ne représente que la performance en présence d'élèves alors que la pratique enseignante comprend toutes les facettes du métier.

Par ailleurs, cette intervention peut être divisée en trois phases (Deaudelin et al., 2005) : la phase préactive, la phase interactive et la phase postactive. La phase préactive correspond à la planification des situations d'enseignement-apprentissage que l'enseignante organise seule ou avec ses collègues. Pour ce qui est de la phase

¹⁶La transposition didactique consiste, selon Chevallard (1991), en la transposition d'un savoir savant en un savoir enseigné. Cette transposition débute par le choix des savoirs à enseigner effectué par les instances gouvernementales (les producteurs de programme), elle se poursuit avec les modifications apportées par les enseignantes et se termine par l'actualisation de ces savoirs en classe.

interactive, elle désigne l'intervention auprès des élèves. Finalement, la phase postactive renvoie aux actions concernant l'évaluation, d'une mise à distance de l'enseignante par rapport à son intervention. Dans le cadre de cette recherche, la phase interactive de la pratique d'enseignement est retenue, puisque le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage en grammaire ou d'une séquence didactique pour prendre l'expression de Dolz (2007) se situe dans cette phase.

Une dernière distinction, d'ordre plus méthodologique, reste à faire. Il est important de différencier la pratique déclarée de la pratique observée ou effective. Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag (2002) les distinguent ainsi. Dans le premier cas, soit la pratique déclarée, l'enseignante fournit elle-même l'information sur sa pratique, hors contexte. L'expression pratique observée ou effective indique que les données sont recueillies par une personne autre que l'enseignante en action, le plus souvent, par une chercheuse. Pour cette recherche, l'attention sera portée sur la pratique effective et la pratique déclarée sera délaissée, car l'observation se consacrera à ce qui se fait réellement en classe et non ce que les enseignantes disent qu'elles font.

En résumé, la pratique enseignante correspond à tous les aspects du métier d'enseignante que ce soit la planification, l'évaluation des situations d'apprentissage ou les interactions hors classe avec les membres de l'équipe-école ou les élèves (Lefebvre et al., 2004). La pratique enseignante englobe même la pratique d'enseignement qui, elle, se limite à l'intervention pédagogique proprement dite divisée en trois phases (préactive, interactive et postactive) et qui est régulée par une double dimension, à la fois comportementale et cognitive. Dans le cadre de cette recherche, la pratique d'enseignement est observée afin de déceler les liens entre le type de rapport au savoir des enseignantes et les paradigmes d'enseignement de la grammaire.

2.4. Les objectifs de recherche

Découlant des questions de recherche et de ce cadre de référence, les objectifs de ce projet de recherche sont :

- 1) catégoriser le rapport au savoir des enseignantes de l'échantillonnage;
- 2) vérifier dans quelle mesure les enseignantes tiennent compte de la grammaire renouvelée lors de pratiques effectives d'enseignement du français au troisième cycle du primaire;
- 3) établir des liens entre les types de rapport au savoir et le paradigme d'enseignement de la grammaire.

En conclusion, le rapport au savoir est un concept auquel plusieurs chercheuses ont eu recours. Plusieurs écoles de pensée ont défini le rapport au savoir, ce qui le rend polysémique. Par ailleurs, les enseignantes mobilisent plusieurs savoirs dans la pratique de leur métier qu'ils soient disciplinaires, pédagogiques, curriculaires ou d'expériences.

Les motivations d'un individu à acquérir un nouveau savoir sont entretenues par des dynamiques de développement. Ces dynamiques de développement seraient au nombre de quatre : personnel (plaisir d'apprendre), professionnel (apprendre pour réfléchir à sa pratique, se distancier), identitaire (apprendre pour appartenir à un corps professionnel) et institutionnel (apprendre par obligation). Les dynamiques de développement serviront à identifier le portrait du rapport au savoir des enseignantes rencontrées.

Une typologie du rapport à la culture avec quatre types de rapport : intégratif-évolutif, instrumentaliste, scolaire et désimpliqué inspirera la catégorisation du type de rapport au savoir des enseignantes participant à la recherche. En somme, les types de rapport à la culture présentés permettront d'atteindre un des objectifs, soit de

catégoriser le rapport au savoir des enseignantes. Par contre, dans le but d'atteindre le deuxième objectif relatif à l'utilisation de la grammaire renouvelée en classe, ce paradigme a dû être explicité.

Comme tout nouveau paradigme, la grammaire renouvelée tente de pallier les faiblesses d'un paradigme antérieur, soit la grammaire traditionnelle. L'enseignement traditionnel de la grammaire est de type descriptif basé sur le sémantisme et focalise l'attention sur l'acquisition de l'orthographe lexicale et grammaticale. La critique de ce modèle par plusieurs spécialistes et autres didacticiennes a favorisé l'émergence de la grammaire renouvelée.

La grammaire renouvelée, visant la compréhension du fonctionnement de la langue, utilise les concepts structuralistes et certains postulats de la psychologie cognitive. La langue est dorénavant décrite d'un point de vue syntaxique démontrant les relations entre les groupes constitutifs de la phrase et entre les mots d'un même groupe.

Finalement, la pratique enseignante inclut toutes les tâches accomplies par l'enseignante comprenant autant la pratique en temps scolaire que les activités hors de ce temps. Dans la pratique enseignante, la pratique d'enseignement peut être distinguée : elle se caractérise par la pratique effective en classe en présence d'élèves.

CHAPITRE III

3 LA MÉTHODOLOGIE

Le cadre de référence permettant d'éclairer les concepts-clés de ce projet, il est maintenant important de donner une façon de les opérer dans un contexte réel d'enseignement. Dans le but de répondre aux questions de recherche, c'est-à-dire catégoriser le rapport au savoir, identifier le ou les paradigmes sous-tendant les SEA (situation d'enseignement-apprentissage) observées et les liens entre le type de rapport au savoir et le paradigme d'enseignement, une collecte de données en deux temps a semblé tout indiquée. Afin d'atteindre le premier objectif, soit de décrire, selon la typologie des rapports à la culture, le rapport au savoir des enseignantes, ces dernières ont participé à une entrevue semi-dirigée. Pour parvenir au deuxième objectif, soit d'appréhender la prise en compte de la grammaire renouvelée dans la pratique effective d'enseignement, les enseignantes ont été observées à deux reprises alors qu'elles pilotaient des situations d'enseignement-apprentissage en grammaire. Le troisième objectif, celui d'établir des liens entre le type de rapport au savoir et le ou les paradigmes sous-tendant les situations d'enseignement-apprentissage, sera atteint à l'aide des résultats analysés et interprétés du rapport au savoir et du paradigme grammatical de l'enseignante.

3.1. Le type de recherche

Cette recherche est de type qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2004). La recherche qualitative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques et épistémologiques particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est un construit né de l'interaction entre le chercheur, les participantes à

l'étude et les utilisatrices des résultats de recherche qui interpréteront ces résultats (Savoie-Zajc, 2004). La recherche qualitative/interprétative nourrit une double intention : descriptive, dans un premier temps, puis compréhensive et interprétative, dans un deuxième temps (Jourdan, 2005).

Cette recherche s'inscrit, d'abord, dans une logique descriptive (Fortin, 2006; Gauthier, 2003; Jourdan, 2005), le but étant de savoir « comment les choses sont ». Nous avons tenté de saisir le type de rapport qu'entretient la praticienne avec le savoir, particulièrement avec le savoir dit savant, ici celui qui est relatif à la grammaire renouvelée. Sa pratique effective d'enseignement a également été observée en classe de français langue première afin de déterminer dans quelle mesure l'enseignante s'inspire des approches didactiques et des principes favorables à l'apprentissage de la grammaire renouvelée. À la suite de cette description du rapport au savoir des enseignantes et de la réalité vécue en classe de grammaire au troisième cycle du primaire, la phase compréhensive et interprétative sera amorcée en établissant des liens entre le type de rapport au savoir et le paradigme grammatical d'enseignement de la grammaire à l'aide d'une grille comparative¹⁷ présentant le type de rapport au savoir et le ou les paradigmes sous-tendant les SEA.

Cette recherche répond au devis descriptif tel qu'envisagé par Fortin (2006) et Lichtman (2006) puisque le but est de décrire des concepts en action. Par contre, la description ne sera pas la destination finale; celle-ci servira de point d'ancrage pour comprendre et interpréter le lien entre le rapport au savoir et la souscription à la grammaire renouvelée.

Van der Maren (1995) explique le pôle compréhensif d'une recherche en disant que cette phase sert à spécifier les enchainements entre les éléments, soit leurs

¹⁷ La grille comparative est présentée à la page 170.

relations dynamiques, c'est-à-dire de rendre compte de la complexité des divers éléments (l'aspect dynamique). Toujours selon Van der Maren (1995), la phase compréhensive permet d'entrer dans la phase interprétative. L'interprétation est ce qui donne une signification aux faits et aux actes de quelqu'un (Van der Maren, 1995). Il s'agira de comprendre le sens et de faire émerger des réseaux de significations des différents rapports au savoir en les mettant en relation avec les observations de pratiques effectives d'enseignement en classe de grammaire.

3.2. L'échantillonnage

Dans le cadre de cette recherche, un échantillon par choix raisonné (Fortin, 2006) est tout indiqué pour tirer quelques conclusions pertinentes. Ce type d'échantillonnage consiste à choisir certains individus en fonction d'un trait caractéristique, ici des enseignantes du troisième cycle du primaire. Plusieurs enseignantes de ce cycle œuvrant dans la commission scolaire Chemin-du-Roy et dans la commission scolaire des Samares ont été contactées; ensuite un choix aléatoire parmi les réponses positives reçues a été effectué. Le troisième cycle a été choisi puisque c'est à ce niveau que commencent les véritables situations d'enseignement-apprentissage en grammaire, c'est-à-dire des cours plus théoriques portant sur la reconnaissance et l'analyse d'entités linguistiques qui relèvent soit de la phrase, soit du texte. En se fiant à quelques recherches sur les pratiques d'enseignement effectives (Altet, 2002; Deaudelin et al., 2005; Dolz, 2007; Dufays, 2007; Jourdan, 2005), le nombre de répondants n'a pas besoin d'être énorme pour arriver à des résultats fiables; le nombre de huit enseignantes serait suffisant pour que cette recherche atteigne le seuil de saturation. En restreignant le nombre de répondantes, l'analyse pourra être approfondie et éclairer les subtilités des données recueillies.

L'échantillon, formé de huit répondantes, est constitué de six femmes et de deux hommes. Parmi les participantes, une enseignante travaille au sein de la commission scolaire du Chemin-du-Roy, deux proviennent du secteur privé de la région trifluvienne et cinq exercent leur métier dans la commission scolaire des Samares. Deux participantes exercent leurs fonctions dans une classe multiniveau : une dans une classe de quatrième et cinquième année et l'autre dans une classe de cinquième et sixième année. Trois exercent en cinquième année et trois en sixième année. Il est à noter que deux enseignantes en sont à leur début dans le monde de l'enseignement et que les six autres comptent plusieurs années d'expérience (entre cinq et trente ans) dans le milieu. L'échantillon couvre une tranche d'âge de 25 à environ 55 ans. De plus, sept des huit répondantes ont un diplôme en enseignement préscolaire et primaire et une seule a un diplôme en adaptation scolaire et sociale. Seulement deux enseignantes ont été formées selon le renouveau pédagogique.

3.3. La collecte de données

Pour répondre aux questions de recherche, une collecte de données a été réalisée en deux temps afin de documenter le rapport au savoir de l'enseignante ainsi que sa pratique effective d'enseignement en grammaire. En premier lieu, le portrait du rapport au savoir des enseignantes rencontrées sera tracé et, par la suite, une description de la pratique d'enseignement effective en grammaire sera faite.

Par ailleurs, l'entrevue a été faite après l'observation. Nous ne voulions pas guider la situation d'enseignement-apprentissage de grammaire avec les thèmes utilisés lors de l'entrevue. Cet ordre a permis de diminuer tout biais ou effet de désirabilité sociale que pouvait provoquer une connaissance trop approfondie du sujet de recherche lors de la situation d'enseignement-apprentissage de grammaire observée (Savoie-Zajc, 2003).

3.3.1. Le rapport au savoir des enseignantes

Les enseignantes participant à cette étude ont été rencontrées par le chercheur afin de répondre à quelques questions dans le but de catégoriser leur rapport au savoir.

3.3.1.1. L'entrevue

L'entrevue est une des principales méthodes de collecte de données en recherche qualitative. Parmi la multitude de définitions qu'on lui donne, nous en avons retenu trois qui semblent bien cadrer avec cet outil. Selon Fenneteau (2007), l'entrevue est une interaction verbale, une conversation entre un intervieweur (le chercheur) et un répondant. Fortin (2006), quant à elle, dit que l'entrevue est un mode de communication verbale qui s'établit entre deux personnes, soit un intervieweur qui recueille les données et un répondant qui fournit l'information. Savoie-Zajc (2003) ajoute que l'entrevue est une interaction verbale entre deux personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. Donc, en synthétisant ces trois définitions, nous pouvons considérer l'entrevue comme un processus volontaire et dynamique dans lequel un intervieweur (le chercheur) recueille un savoir d'expertise ou des données qu'un répondant lui transmet sur un sujet d'intérêt pour les deux parties.

On peut distinguer différents types d'entrevues. D'abord, il y a l'entrevue dirigée ou structurée. Dans ce type d'entrevue, le chercheur exerce un maximum de contrôle sur le contenu et le déroulement de l'entretien (Fortin, 2006). Lors d'une entrevue dirigée, l'intervieweur dispose d'un schéma ou d'un plan d'entrevue précis où les questions à poser, leur formulation et leur ordre de présentation sont déterminés (Fenneteau, 2007). Le chercheur tente d'avoir des réponses à ses questions et la liberté du répondant est très limitée (Savoie-Zajc, 2003).

Ensuite, il y a l'entrevue non dirigée dans laquelle le thème de l'entretien est défini et le participant est dans une position où il peut parler de son expérience comme il l'entend, sans que le chercheur n'oriente l'échange (Savoie-Zajc, 2004). D'une entrevue à l'autre, seul le thème demeure constant (Fortin, 2006).

L'entrevue semi-dirigée, enfin, propose une situation d'échange entre les deux autres types; la situation est plus contrôlée que dans une entrevue non dirigée (Savoie-Zajc, 2004), mais laisse une certaine latitude au répondant. Le chercheur prépare un schéma d'entrevue qui consiste en une série de thèmes pertinents à sa recherche (Fortin, 2006). L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec la participante de la recherche (Savoie-Zajc, 2003). Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewée (Fenneteau, 2007).

Pour scruter les attitudes et les postures des enseignantes vis-à-vis des différents types de savoirs, l'entrevue semi-dirigée semble être l'outil le plus propice pour atteindre les buts de cette recherche. Ce type d'entrevue a été choisi dans le but de laisser les enseignantes s'exprimer sans que leurs propos soient biaisés, pour « plaire » au chercheur, notamment (Savoie-Zajc, 2004). Donc, l'entrevue a été dirigée en tentant de guider l'enseignante plutôt que de lui soutirer des réponses. Ce mode de collecte de données permet d'instaurer un climat de confiance (Savoie-Zajc, 2004) qui favorise une attitude d'ouverture de la part des enseignantes ce qui permet d'avoir accès à leurs représentations de l'objet d'étude, et non à celles qu'elles croient que nous attendons d'elles. L'entretien semi-directif ou semi-dirigé présente deux avantages : le sujet garde la liberté de parole quand il est interrogé sur un thème

particulier et le chercheur peut recueillir des informations orientées vers les buts poursuivis (Jourdan, 2005). Ainsi, le guide d'entretien (le schéma d'entrevue) implique des passages obligés pour l'interlocuteur. Cette combinaison des deux attitudes est apparue comme répondant le mieux aux objectifs de recherche, soit de décrire le rapport au savoir des enseignantes rencontrées.

Les travaux de Jourdan (2005, 2007) ont servi à la construction du schéma d'entrevue utilisé dans cette recherche. La question de départ était très large afin de faire parler l'enseignante dès le début de l'entretien. Cette première question reprenait le « bilan de savoir », instrument de collecte de données développé par Charlot, Bautier et Rochex (1992) lors de leur enquête portant sur les collèges de banlieue parisienne. Le bilan de savoir ne dit pas ce que l'élève (l'enseignante dans notre cas) a appris, mais ce qu'il dit avoir appris quand on lui pose la question, dans les conditions où on lui pose la question (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). La question que l'équipe de Charlot posait aux collégiens était : « depuis que je suis né, j'ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs... Quoi? Avec qui? Qu'est-ce qui est le plus important pour moi dans tout ça? Et maintenant qu'est-ce que j'attends? »

Aux fins de cette recherche, il est intéressant de poser cette question générale, mais en deux temps puisqu'il ne s'agit plus d'étudiantes en sciences de l'éducation. La première était : « De votre passage à l'université, qu'avez-vous appris (quoi)? Quels sont les savoirs qui vous ont le plus servis ou formés à la pratique de votre métier (qu'est-ce qui est important pour vous)? » La deuxième question se rapportait au vécu d'enseignante de notre répondante. La question est assez semblable et elle était : « Depuis votre entrée dans le monde de l'enseignement, qu'avez-vous appris (quoi)? Quels sont les savoirs les plus utiles à la pratique de votre métier (qu'est-ce qui est important pour vous)? »

Avec cette première question divisée en deux temps, la formation et la pratique, il était voulu que l'enseignante mentionne ce qui est important pour elle; elle a été incitée à faire le tri, à opérer des choix et ainsi à hiérarchiser ses apprentissages, explicitant de cette façon, ce qui a fait réellement sens pour elle dans son cursus universitaire (Jourdan, 2005) et dans la pratique de son métier. Avec les réponses fournies, un portrait du rapport au savoir des enseignantes pourra être tracé puisque l'enseignante nommera des savoirs qu'elle juge importants, la hiérarchisation de ses apprentissages tend vers le même objectif. Bien sûr, ce portrait sera celui du moment de l'entrevue; il s'agit d'un processus dynamique et singulier, donc en constant mouvement (Charlot, 2002).

Par la suite, une question visant la relation de l'enseignante avec la recherche universitaire ou avec les savoirs produits par une instance extérieure à la culture enseignante (Tardif et Zourhlal, 2005) a été posée. Cette question était : « Lorsque vous avez besoin de renseignements sur un contenu disciplinaire, sur une méthode pour enseigner efficacement une notion ou sur tout autre renseignement concernant votre pratique en classe, où allez-vous chercher ses renseignements, et pourquoi? »

Cette question avait pour but de voir où l'enseignante va se ressourcer en premier lieu. De cette façon, il sera aisé de constater si l'enseignante est plus encline à aller vers les savoirs d'expérience ou vers d'autres formes de savoirs. En somme, avec ces trois grandes questions, l'enseignante a été encouragée à s'exprimer sur son expérience vécue et ainsi la partager.

3.3.1.2. Le cadre d'analyse

Le rapport au savoir se caractérise comme « l'ensemble de relations de sens et donc de valeur entre un individu et les processus ou les produits du savoir » (Charlot, 2002, p. 58). De ce fait, analyser le rapport au savoir, c'est étudier le sujet confronté à

l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres : le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres (Charlot, 2002). Il ne s'agit pas tant de répertorier ce que Charlot nomme « les figures de l'apprendre », c'est-à-dire les objets de savoir, mais bien de cerner quel sens est donné aux savoirs, et aux processus de construction de connaissances.

Inspirée de la démarche de Jourdan (2005) auprès de futures enseignantes, une grille d'analyse a été créée afin de tirer du sens des résultats obtenus par cette recherche.

1. La nature des savoirs appris :			
Indicateurs	Sous-indicateurs	Définitions	Exemples ¹⁸
1.1. Savoirs académiques	1.1.1. Savoirs disciplinaires appris	Savoirs que l'enseignant est censé connaître et construire chez ses élèves. Ces savoirs sont reliés aux différentes disciplines jugées pertinentes dans la formation des élèves.	<i>C'est la littérature. Je me souviens beaucoup de ce que j'ai étudié en littérature, on faisait beaucoup de textes</i> <i>C'est sûr que les savoirs essentiels en français devraient être acquis avant d'enseigner</i>
	1.1.2. Savoirs disciplinaires non appris	Savoirs disciplinaires que l'enseignante affirme ne pas avoir appris	<i>Des notions mathématiques que je n'ai pas apprises du tout à l'université.</i>
	1.1.3. Savoirs pédagogiques appris	Ces savoirs portent, entre autres, sur le contexte scolaire, la classe, les approches et autres modèles d'enseignement et d'apprentissage et relèvent de différentes disciplines dites contributives telles la psychologie, la sociologie, l'histoire, la	<i>À l'université on nous montre comment agir avec les enfants.</i>

¹⁸ Les exemples sont tirés des verbatims d'entrevue des enseignantes participant à notre recherche.

		didactique, etc.)	
	1.1.4. Savoirs pédagogiques non appris	Savoirs pédagogiques que l'enseignante affirme ne pas avoir appris	<i>Les cours de didactique, c'est peut-être moi qui n'ai pas été chanceuse, mais je n'ai pas réinvesti grand-chose de mes cours de didactique.</i>
	1.1.5. Savoirs curriculaires appris	Les connaissances que l'enseignant mobilise pour guider son action. Les savoirs curriculaires relèvent des programmes de formation, habituellement, émis par les gouvernements.	<i>L'université est utile pour comprendre le nouveau système. Beaucoup appris aussi sur la séquence de ce que je dois leur enseigner en premier</i>
	1.1.6. Savoirs curriculaires non appris	Savoirs curriculaires que l'enseignante affirme ne pas avoir appris	<i>J'avais 40 périodes dans ma semaine, j'ai toutes mes matières, j'ai du temps prescrit, je rentre ça comment dans mon horaire, j'en n'avais aucune idée.</i>
1.2. Savoirs professionnels	1.2.1. Savoirs d'expérience appris	Les savoirs d'expérience représentent l'ensemble des savoirs actualisés, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier d'enseignante et qui ne proviennent pas des institutions de formation ou des programmes (Malo, 2000). Ces savoirs se déploient par et dans la pratique, dans le cadre d'un contexte déterminé par certaines caractéristiques et exigences qui définissent la situation d'enseignement et l'action de l'enseignante.	<i>Ce qui fait que les nouvelles règles, on les apprend sur le tas. Le lien famille-école, tu vas l'apprendre avec des cas particuliers</i>
	1.2.2. Savoirs d'expérience non appris	Savoirs d'expérience que l'enseignante affirme ne pas avoir	∅

		appris	
--	--	--------	--

2. La hiérarchisation des savoirs

(Quels savoirs occupent le plus de place? Quels savoirs l'enseignante perçoit comme essentiels à la pratique de son métier? En somme, il s'agit de voir quels sont les savoirs que l'enseignante mentionne le plus souvent.)

Indicateurs	Définitions	Exemples
2.1. Savoirs disciplinaires	Savoirs que l'enseignante est censée connaître et construire chez ses élèves. Ces savoirs sont reliés aux différentes disciplines jugées pertinentes dans la formation des élèves.	<i>Mes cours de didactique du français avec J. D. m'ont servi beaucoup.</i>
2.2. Savoirs pédagogiques	Ces savoirs portent, entre autres, sur le contexte scolaire, la classe, les approches et autres modèles d'enseignement et d'apprentissage et relèvent de différentes disciplines dites contributives telles la psychologie, la sociologie, l'histoire, la didactique, etc.	<i>L'enseignement, c'est de créer un contact avec des enfants et d'établir un lien de confiance.</i> <i>L'enseignement pour moi, le côté de la pédagogie, de comprendre les élèves, se mettre à leur niveau, c'est le côté essentiel, ensuite viendra l'acquisition de connaissances.</i>
2.3. Savoirs curriculaires	Les connaissances que l'enseignant mobilise pour guider son action. Les savoirs curriculaires relèvent des programmes de formation, habituellement, émis par les gouvernements.	<i>Apprendre à planifier, sérieux là, planifier une activité de 40 minutes c'est ben beau là, mais planifier une année scolaire, moi j'en ai patiné une shot.</i>
2.4. Savoirs d'expérience	Les savoirs d'expérience représentent l'ensemble des savoirs actualisés, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier d'enseignant et qui ne proviennent pas des institutions de formation ou des programmes (Malo, 2000). Ces savoirs se déploient par et dans la pratique, dans le cadre d'un contexte déterminé par certaines caractéristiques et exigences qui définissent la situation d'enseignement et l'action de l'enseignante.	<i>Je dirais que c'est vraiment là, sur le terrain que je l'ai appris.</i> <i>Je considère qu'on apprend plus à enseigner en stage.</i> <i>C'est sûr que les stages c'est plus formateur parce qu'on est sur le terrain</i>

3. Le discours sur les enjeux de ses apprentissages

(Ce que cela signifie pour le sujet apprendre et le sens donné à ses apprentissages en prenant en compte quatre dynamiques)

Indicateurs	Définitions	Exemples
3.1. Dynamique de développement personnel	Rechercher le plaisir, la nouveauté, découvrir, être ouvert d'esprit, être curieux, enrichir son bagage culturel.	<i>Pour moi, chercher, risquer des réponses, des hypothèses, ça fait partie des choses à développer dans l'enseignement.</i> <i>C'est un métier où il faut chercher constamment, puis c'est un peu ce que je fais et je fais ça parce que c'est le propre des vivants d'être en marche d'être debout, de fouiller, d'être curieux c'est mon instinct qui me dit que c'est la façon de faire.</i>
3.2. Dynamique de développement professionnel	Réfléchir à sa pratique professionnelle, analyser, prendre du recul, comprendre	<i>J'ai trouvé que l'université m'a servi à penser d'une manière.</i>
3.3. Dynamique identitaire	Être enseignante, appartenir au corps professionnel	<i>Ça fait que je pense que ça va avec le métier d'enseignant, si tu n'es pas ouvert et si tu ne cherches pas à continuer à apprendre tout le temps, ça ne fonctionne pas</i>
3.4. Dynamique institutionnelle	Viser des apprentissages normatifs (rentre dans le moule, assister aux formations continues obligatoires, faire les travaux universitaires dans le but d'avoir un diplôme, etc.)	<i>Je n'ai pas besoin de trop me remémorer des règles plus compliquées, mais j'arrive en 6^e année ça fait que je n'ai pas le choix.</i>

4. Les moyens pour apprendre

(comment l'enseignante entre en contact avec les objets de savoir (par l'autre, par la lecture, la formation, etc.) et que fait-elle pour que ces savoirs se construisent et se cristallisent?)

Indicateurs	Définitions	Exemples
4.1. Application	L'enseignante applique dans sa pratique les nouveaux savoirs	<i>Lui [le psychoéducateur], il a des pistes, on essaie ça et on essaie ça.</i> <i>J'aime beaucoup appliquer.</i>
4.2. Réflexion	L'enseignante réfléchit sur le savoir et sur la manière de le présenter en classe	<i>Je n'ai pas peur de me remettre en question et d'essayer.</i>
4.3. Analyse	L'enseignante analyse le savoir, le décortique pour en comprendre toutes les facettes	Ø

4.4. Autoformation	L'enseignante se tourne vers les livres, Internet et d'autres sources de savoir pour apprendre de nouvelles connaissances	<i>Je l'ai appris en lisant des grammaires qui sont arrivées.</i>
4.5. Formation	L'enseignante s'inscrit dans une démarche de formation continue afin de construire de nouveaux savoirs	<i>On a eu une formation justement sur la nouvelle nomenclature parce que c'est en constant changement, ça fait qu'on a eu une formation là-dessus.</i>
4.6. Autres moyens mis en place		Ø

5. Les personnes-ressources : (Comme le rapport au savoir s'inscrit comme un rapport au monde, un rapport à soi et un rapport à l'autre, l'apprentissage devient alors relationnel et affectif. Les personnes importantes dans l'acquisition de connaissances des enseignantes peuvent nous informer sur leur rapport au savoir.)	
Indicateurs	Exemples
5.1. Les formatrices (universitaires ou autres)	<i>Impressionnée par mon prof de français à l'université.</i> <i>J'ai eu une chargée de stage qui a été très dure avec moi, mais qui m'a beaucoup appris.</i>
5.2. Le conseillères pédagogiques	<i>J'ai une conseillère SIAA, agir autrement.</i> <i>Les conseillers pédagogiques</i>
5.3. Les amis	Ø
5.4. La famille	Ø
5.5. Les collègues	<i>C'est vraiment avec mes collègues de travail.</i> <i>C'est sûr que le premier réflexe c'est de questionner autour, de voir les autres collègues</i>
5.6. Toutes autres personnes	<i>L'Office de la langue française</i> <i>Le centre Interval</i> <i>Le psychoéducateur</i>

Ce cadre d'analyse, tout comme pour Jourdan (2005), va permettre de définir le rapport au savoir des enseignantes interviewées. Certes, ce cadre reste ouvert et en évolution, c'est-à-dire qu'il pourra être modifié en le confrontant avec les données obtenues lors des entrevues, mais ce premier canevas sera utile et facilement opérationnalisable.

Par ailleurs, pour assurer la crédibilité de notre démarche, celle-là consistant « en une vérification de la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2004 : p. 142), une partie des données recueillies a été soumise à une technique de triangulation par accord interjuge (Savoie-Zajc, 2004). Celle-ci a consisté en l'analyse, selon la grille proposée précédemment, d'un verbatim d'une entrevue par deux juges (didacticiennes, l'une des mathématiques, l'autre du français). Puis, leur analyse a été soumise à une confrontation entre les deux juges et le chercheur permettant de nuancer certains jugements et de raffiner la grille d'analyse. Le seuil de validité tel qu'entendu par Van der Maren (1995), c'est-à-dire une interprétation concordante dans plus de 80 % des cas, a été atteint.

3.3.2. La pratique effective d'enseignement en classe de grammaire

Les enseignantes ont été observées à deux reprises alors qu'elles pilotaient une situation d'enseignement-apprentissage de grammaire. Cette observation de leur pratique effective d'enseignement permettra de distinguer le ou les paradigmes d'enseignement de la grammaire sous-tendant les situations d'enseignement-apprentissage observées.

3.3.2.1. L'observation

L'observation en recherche a sûrement autant de définitions que d'auteurs qui en traitent. Deux définitions qui semblent bien cerner cet outil ont été retenues. Martineau (2005, p. 7) définit l'observation comme étant « un outil de cueillette de données où le chercheur devient témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux où ils se déroulent ». De leur côté, Jaccoud et Mayer (1997; cités dans Savoie-Zajc, 2004) proposent ceci :

L'observation implique l'activité d'un chercheur qui observe personnellement et de manière prolongée des situations et des

comportements auxquels il s'intéresse, sans être réduit à ne connaître ceux-ci que par le biais des catégories utilisées par ceux qui vivent ces situations.

Donc, en synthétisant ces deux définitions, l'observation est un outil de collecte de données qui nécessite la présence physique (plus ou moins longue) du chercheur. L'observation sert à voir les comportements et les pratiques des individus étudiés. De plus, elle dépasse le langage puisque le chercheur ne se contente pas que des informations données par le sujet, il constate par lui-même ce qui se produit réellement. Par contre, l'observation peut être utilisée de différentes façons distinguant deux types.

Deux types d'observation peuvent être distingués : l'observation systématique ou structurée et l'observation ethnographique ou non structurée (Arborio et Fournier, 2005; Blondin, 2005). L'observation structurée sert à décrire des comportements ayant un rapport direct avec les objectifs du chercheur. Le chercheur détermine des points précis qu'il veut observer. Ce type d'observation nécessite une planification précise puisque le problème doit être réduit à sa plus simple expression afin de déterminer des unités d'analyse homogènes (Martineau, 2005). Lors de l'observation systématique, le chercheur utilise des grilles d'observation découlant de son cadre théorique et il examine les situations à partir de cette grille.

Pour ce qui est de l'observation non structurée, elle « permet de pénétrer les couches de la réalité et de décrire en détail le contexte en vue de situer les actions et d'attribuer un sens aux relations étudiées » (Blondin, 2005, p. 23). De plus, l'observation ethnographique exige une présence prolongée du chercheur qui doit tenir un rôle d'observateur participant. Contrairement à l'observation systématique, le chercheur doit éviter d'arrêter les catégories à scruter, elles doivent émerger de ce qu'il voit.

Par ailleurs, l'observation est caractérisée par le rôle que le chercheur décide d'y jouer. Ainsi, l'observation participante se distingue de l'observation non participante ou passive (Arborio et Fournier, 2005; Blondin, 2005; Fortin, 2006; Martineau, 2005; Savoie-Zajc, 2004). D'une part, l'observation participante implique le chercheur dans l'action qu'il observe. Selon Arborio et Fournier (2005), lors de ce type d'observation le chercheur peut être un participant complet (rôle de chercheur inconnu par le groupe étudié), un participant observateur (rôle de chercheur connu; le chercheur peut être l'enseignant) ou un observateur participant (rôle de chercheur connu; participe occasionnellement à l'action – animation d'une leçon ou d'une activité, par exemple). D'autre part, toujours selon Arborio et Fournier (2005), lors de l'observation passive, le chercheur est un observateur complet, c'est-à-dire que son rôle est connu et qu'il ne participe pas à l'action.

Cette brève présentation de l'outil de collecte de données qu'est l'observation justifie pourquoi elle est l'outil privilégié pour décrire la pratique effective d'enseignement en classe de grammaire au troisième cycle du primaire puisqu'elle est par définition la pratique observée par une personne extérieure à l'action.

Par ailleurs, une observation structurée a été effectuée pour savoir dans quelle mesure l'enseignante souscrit à la grammaire renouvelée dans sa classe. Une grille d'observation (présentée plus loin) qui découle du cadre de référence et qui donnera des indices sur le paradigme grammatical utilisé par la praticienne sera employée. Cette grille est construite à partir d'un ouvrage fort important pour l'enseignement de la grammaire renouvelée : *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner* de Nadeau et Fisher (2006) et d'un ouvrage de référence : *La grammaire de base : 2^e et 3^e cycle du primaire* de Chartrand et Simard (2000). Ainsi, les traits typiques de la grammaire renouvelée seront identifiés et ceux de la grammaire traditionnelle également. De plus, le chercheur

tiendra le rôle d'observateur complet, c'est-à-dire qu'il ne participera pas à l'action. Une observation passive sera alors faite.

En somme, afin de décrire la pratique effective d'enseignement des enseignantes en classe de grammaire au troisième cycle du primaire, une observation structurée passive a été faite. L'observation incluait la présence physique du chercheur et un enregistrement vidéo de la situation d'enseignement-apprentissage appuyée par la grille d'observation. L'enregistrement a servi à visionner la prestation de l'enseignante à plusieurs reprises afin d'être certain de l'analyse qui en découlera. De plus, comme le mentionne Maubant, Routhier, Araujo Oliveira, Lisée et Hassani (2005), l'observation directe comme voie d'accès à la pratique relève de la nécessité, mais il faut en même temps être bien conscient que ce type d'observation ne permet que de parvenir à des données partielles puisque la pratique est un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes constitué de nombreuses dimensions enchevêtrées en situation, ancrée dans l'immédiateté. Donc, le recours à la vidéoscopie est essentiel pour voir et revoir l'enseignante en action et ainsi en soutirer le maximum de données (Maubant et al., 2005). Les enseignantes ont été observées à deux reprises dans le but d'avoir des données fiables et fidèles à leurs pratiques d'enseignement effectives, et aussi pour atténuer l'impact de la présence du chercheur et du matériel audiovisuel dans la classe (Martineau, 2005).

3.3.2.2. La grille d'observation

La grille qui a servi à l'observation est inspirée de l'ouvrage de Nadeau et Fisher (2006) et présente les principaux points pouvant différencier un enseignement grammatical renouvelé d'un enseignement traditionnel. Cette grille a été validée par deux didacticiennes du français (triangulation par accord interjuge) afin qu'elle réponde au critère méthodologique de crédibilité tel que

défini par Savoie-Zajc (2004). Chaque point sera explicité après la présentation de la grille d'observation.

Grille d'observation		
Indicateurs	Sous-indicateurs	Observations
1. Explication des notions ou règles	1.1. Recours à la sémantique pour expliquer la règle ou la notion	
	1.2. Recours à la syntaxe pour expliquer la règle ou la notion	
	1.3. Définitions morphosyntaxiques des règles ou notions à l'étude	
	1.4. Utilisation de la terminologie renouvelée	
	1.5. Terminologie erronée	
2. Méthode d'enseignement	2.1. Rôle de l'élève dans l'apprentissage (passif/actif)	
	2.2. Recours aux manuels (si oui, quel est ce manuel/cahier d'exercices?)	
	2.3. Enseignement magistral	
	2.4. Approche inductive	
	2.5. Enseignement stratégique	
	2.6. Types d'exercices	
3. Méthode d'analyse proposée	3.1. Recours à la phrase de base	
	3.2. Appel au sens linguistique	
	3.3. Utilisation des manipulations syntaxiques	
	3.4. Manipulations syntaxiques erronées	
	3.5. Identification des groupes syntaxiques	
	3.6. Identification de la classe des mots constituant les groupes syntaxiques	
	3.7. Identification des fonctions syntaxiques	
	3.8. Relation syntaxique erronée	
	3.9. Utilisation du questionnement sémantique comme méthode d'analyse	

Les indicateurs de cette grille ont servi à analyser les données obtenues par observation. Ainsi, il a été relativement aisé de déterminer à quel type de grammaire l'enseignante se réfère en classe et comment elle s'y investit. Voici une explication de chacun des indicateurs et sous-indicateurs.

1 Explication des notions ou des règles

1.1. Recours à la sémantique pour expliquer une règle ou une notion

En grammaire traditionnelle, la base du raisonnement grammatical en est une sémantique puisant ses sources dans la grammaire des philosophes de l'Antiquité (Nadeau et Fisher, 2006). Ainsi, les notions grammaticales ont été définies à partir de considérations logiques ou sémantiques (Chartrand, 1996; Nadeau et Fisher, 2006). Or, ces considérations logiques ou sémantiques comportent des limites. En grammaire traditionnelle, les règles et les notions s'appuient avant tout sur un critère de sens. Or, le sens donné aux différents faits de langue ne permet pas un classement adéquat (Nadeau et Fisher, 2006). Par exemple, si nous nous attardons à la classe de mots « nom », les grammaires traditionnelles donnent une définition sémantique. Par exemple, dans *Le petit guide grammatical*, de Breton (1987, p.34), le nom « est un mot qui sert à désigner les personnes, les animaux ou les choses. » Dans l'ouvrage de Grevisse (*Précis de grammaire française*, 1995, 30^e édition, p. 69), « le nom ou substantif est un mot qui sert à désigner les êtres, les choses, les idées. » Mais, qu'en est-il des mots tels que course, regret, juge, orage, sagesse, beauté? Est-il aisé de classer ces mots dans la classe des noms en se fiant aux descriptions ci-dessus? Peut-être pour nous, locuteurs adultes, le travail est facile, mais pour un élève en apprentissage des méandres de la langue, la classification est mission quasi impossible. Donc, nous voyons que ces deux grammaires de type traditionnel proposent des explications qui reposent sur un critère sémantique, de sens. Ces explications ne donnent pas les outils nécessaires pour permettre aux élèves de résoudre des problèmes grammaticaux.

En résumé, l'utilisation de la sémantique pour expliquer une règle ou une notion est une preuve que l'enseignante emploie une méthode traditionnelle pour enseigner la grammaire (Nadeau et Fisher, 2006).

1.2. Recours à la syntaxe pour expliquer une règle

La grammaire renouvelée met l'accent sur la syntaxe pour expliquer les phénomènes grammaticaux. Le recours à la syntaxe s'emploie généralement dans des explications qui touchent la structure de la phrase et l'emplacement du mot dans celle-ci. Les opérations syntaxiques tendent aussi vers cet objectif en éclairant le rôle syntaxique d'un mot ou d'un groupe de mots en le manipulant, que ce soit le remplacement, l'effacement, la substitution, etc.

1.3. Définitions morphosyntaxiques des règles ou notions à l'étude

Si la grammaire traditionnelle utilise la sémantique afin d'expliquer les notions ou les règles, la grammaire renouvelée, quant à elle, ajoute des critères morphosyntaxiques afin d'aider les élèves à distinguer les phénomènes langagiers. Par critères morphosyntaxiques, nous entendons des explications relevant de la syntaxe (la structure de la phrase, la position des mots ou des groupes de mots les uns par rapport aux autres) et de la morphologie (la forme des mots, les modifications du mot selon le genre et le nombre, les terminaisons verbales selon le temps et le mode) (Nadeau et Fisher, 2006). Si nous gardons l'exemple de la classe de mots « nom », la grammaire renouvelée l'explique ainsi : « Dans la phrase, le nom est généralement précédé d'un déterminant (critère syntaxique) et il donne le genre et le nombre aux adjectifs et verbes qui dépendent de lui (critère morphologique) » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 79). Dans *La grammaire de base : 2e et 3e cycle du primaire* de Chartrand et Simard (2000, p. 41), le concept de nom est présenté ainsi : « Le nom est souvent accompagné d'un déterminant (*critère syntaxique*) [...] Le nom est le noyau du groupe nominal (*critère syntaxique*) [...] »

Le nom donne son genre et son nombre aux adjectifs et au verbe qui l'accompagne (*critère morphologique*) [...] »

Donc, nous voyons que la notion de nom est mieux explicitée et que les élèves ont désormais plus d'un critère pour l'identifier (nous n'avons choisi que trois segments à titre d'exemple, mais il en a plusieurs autres dans l'ouvrage mentionné).

1.4. Utilisation de la terminologie renouvelée

La terminologie utilisée par l'enseignante peut révéler son paradigme grammatical. Bien que ce ne soit pas la seule preuve, l'utilisation d'une terminologie traditionnelle est un premier indice de l'application grammaticale en classe (Nadeau et Fisher, 2006). Le tableau qui suit indique à titre d'exemple les changements terminologiques principaux qui ont accompagné l'arrivée de la grammaire renouvelée :

Tableau 3 : Les terminologies grammaticales

Les terminologies grammaticales	
Terminologie traditionnelle	Terminologie renouvelée
Nature d'un mot	Classe d'un mot
Adjectif qualificatif	Adjectif
Article défini et indéfini	Déterminant défini et indéfini
Adjectif possessif, démonstratif et numéral	Déterminant possessif, démonstratif et numéral
Verbe d'état ou copule	Verbe attributif
Complément d'objet direct (COD) et complément d'objet indirect (COI)	Complément direct du verbe (CD) et complément indirect du verbe (CI)
Complément circonstanciel	Complément de phrase
Complément circonstanciel de manière	Complément du verbe (modificateur du verbe)

1.5. Terminologie erronée

Ce sous-indicateur semble essentiel puisque dans les situations d'enseignement-apprentissage observées, certaines enseignantes se sont trompées dans l'utilisation de la terminologie renouvelée. De fait, une erreur terminologique peut révéler des faiblesses dans l'enseignement grammatical.

2 Méthode d'enseignement

Comme il a été vu dans le cadre de référence, la grammaire renouvelée ne propose pas seulement un renouveau de l'analyse grammaticale, mais aussi un renouveau dans l'enseignement de la grammaire (Chartrand, 1996; Nadeau et Fisher, 2006; Paret, 1996). Certains indices dans la pratique de l'enseignement peuvent témoigner du paradigme grammatical auquel souscrit l'enseignante.

2.1. Rôle de l'élève dans l'apprentissage

Le rôle de l'élève en grammaire renouvelée doit être central. S'inspirant du socioconstructivisme, la grammaire renouvelée désire rendre les élèves autonomes dans leur apprentissage et les doter d'outils pouvant leur venir en aide dans plusieurs contextes d'écriture ou de prise de parole (Nadeau et Fisher, 2006). Donc, si les élèves sont actifs lors de la leçon, c'est-à-dire que l'enseignante leur pose des questions, tente de les faire réfléchir sur la notion ou laisse le soin aux élèves de décrire la notion ou la règle, nous pouvons affirmer que l'enseignante utilise une méthode renouvelée pour enseigner la grammaire. Par contre, si les élèves sont passifs et que leur rôle consiste à écouter les indications de l'enseignante et à les reproduire dans des exercices, nous pouvons dire que cette dernière utilise une méthode traditionnelle de transmission des savoirs.

2.2. Recours aux manuels

L'utilisation d'un manuel de grammaire n'est pas un crime en soi, mais si l'enseignante en utilise un, il est important de vérifier de quel manuel il s'agit pour l'analyser afin de déterminer si ce manuel est conforme aux principes de la grammaire renouvelée. Nadeau et Fisher (2006) donnent un cadre d'analyse afin de déterminer s'il s'agit d'un manuel présentant la grammaire renouvelée. Par l'inspection de la table des matières, un verdict est aisé à porter. La présence d'une section sur la grammaire du texte et la part majoritaire réservée à la syntaxe et à la notion de groupes centrale à cette dimension sont des indices d'un ouvrage qui relève de la grammaire renouvelée. L'utilisation de la terminologie propre à ce type de grammaire est révélatrice. Les parties sur les classes de mots sont minoritaires. En somme, à l'aide de ces quelques indices, un jugement peut être porté quant à la teneur renouvelée du manuel.

2.3. Enseignement magistral

Parler de l'enseignement magistral revient à parler de la place de l'élève dans l'apprentissage. L'enseignement magistral, partant de la partie pour arriver au tout (Simard, 1997) est la façon traditionnelle de présenter la grammaire. Lahire (1993) a décrit la leçon de grammaire typique d'inspiration traditionnelle. Premièrement, l'enseignante présente la notion ou la règle se fiant à la mémorisation et à la répétition pour que les élèves acquièrent les connaissances. Ensuite, elle donne les consignes aux élèves. Les élèves poursuivent en faisant des exercices d'application de la notion ou de la règle à l'étude. La leçon se termine par la correction des exercices, soit en groupe, soit une correction individuelle par l'enseignante. Si l'enseignante observée procède de cette façon, nous faisons face à un enseignement magistral donc, à un enseignement traditionnel de la grammaire.

2.4. Approche inductive

L'approche inductive est une des bases du renouveau pédagogique en grammaire. Il s'agit de faire participer les élèves dans leur construction de connaissances grammaticales. Plusieurs approches peuvent être mises de l'avant pour enseigner « inductivement » la grammaire comme la démarche active de découverte (Chartrand, 1996) ou l'oral réflexif (Chabanne et Bucheton, 2002; Maulini, 2005; Plessis-Bélair, 2004). Dans un enseignement renouvelé, l'induction commence avec l'analyse de la phrase qui part du tout pour aller vers la partie, contrairement à l'enseignement magistral qui va de la partie vers le tout. L'apprentissage inductif pur se résume essentiellement à ceci : essais, erreurs, rétroactions de l'entourage (Nadeau et Fisher, 2006). Pour ce qui est de l'oral réflexif, l'enseignante a le rôle de faire parler ses élèves pour qu'ils discutent des savoirs à l'étude, expliquent leurs conceptions de ces savoirs et qu'ils les confrontent à celles des autres. À l'aide du questionnement, les élèves sont guidés dans ce processus d'apprentissage. Lorsque nous parlons de méthode inductive dans l'enseignement de la grammaire, il ne s'agit jamais « d'une méthode inductive pure; certains aménagements s'imposent, qu'il s'agisse de limiter le travail à une seule notion, de guider la réflexion ou de contrôler les phrases soumises à l'observation » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 171). C'est pour cette raison que nous parlons de démarches actives de découverte. Une démarche active rend les élèves actifs sur le plan cognitif, c'est-à-dire qu'ils construisent eux-mêmes le savoir en observant, en explorant et en expérimentant. Elle vise à ce que les élèves construisent leurs connaissances grammaticales et les relient à leurs connaissances antérieures. Une démarche active exige des élèves qu'ils s'investissent dans la tâche puisqu'une réponse toute faite ne leur est pas fournie (Nadeau et Fisher, 2006).

L'observation des pratiques permet de révéler si l'enseignante met les élèves en situation de résolution de problèmes pour qu'ils construisent eux-mêmes

leurs connaissances. De ce fait, il devient possible de déterminer si l'approche de l'enseignante adhère à la grammaire renouvelée ou non.

2.5. Enseignement stratégique

L'enseignement stratégique découle de la psychologie cognitive. Ce type d'enseignement décrit l'apprentissage comme un processus actif et constructif (Tardif, 1992). Les connaissances sont divisées en trois groupes : déclarative, procédurale et conditionnelle et elles sont considérées comme un ensemble organisé dans la mémoire de l'apprenant. L'enseignante stratégique utilise les connaissances antérieures de ses élèves afin d'en construire de nouvelles et elle s'efforce de bâtir un répertoire de stratégies pour que les élèves sachent quand et où chercher les connaissances et les façons de les appliquer. De plus, elle doit agir en modèle pour ses élèves en montrant les diverses manières de faire de la grammaire, de l'intégrer dans ses tâches d'écriture (Tardif, 1992). Giasson (2003), parlant de la lecture, ajoute que l'enseignante stratégique place les élèves en situations signifiantes et variées de lecture pour développer non seulement leur compétence, mais aussi les stratégies de lecture. Toujours selon Giasson (1990), l'enseignement stratégique s'actualise autour de quatre questions : le quoi, le pourquoi, le comment et le quand. Ces étapes s'assimilent aux trois types de connaissances : déclaratives, procédurales et conditionnelles. Le tableau qui suit permet de visualiser les étapes de l'enseignement stratégique.

Tableau 4 : Les étapes de l'enseignement stratégique

Les étapes de l'enseignement stratégique (Giasson, 1990, p. 31)	
Quoi	Une description, une définition, ou un exemple de la stratégie à enseigner (connaissances déclaratives)
Pourquoi	Une brève explication disant pourquoi la stratégie est importante et comment son acquisition aidera les élèves à être de meilleurs lecteurs (connaissances conditionnelles).

Comment	<p>Un enseignement direct de la façon dont la stratégie opère (connaissances procédurales) :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) L'enseignante explicite verbalement comment elle procède pour utiliser la stratégie. 2) L'enseignante interagit avec les élèves et les guide vers la maîtrise de la stratégie en donnant des indices, des rappels, et en diminuant graduellement l'aide apportée. 3) L'enseignante consolide les apprentissages et favorise l'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie.
Quand	L'enseignante explique les conditions dans lesquelles la stratégie doit être ou ne doit pas être utilisée et comment évaluer l'efficacité de la stratégie (connaissances conditionnelles)

2.6. Types d'exercices

Nadeau et Fisher (2006) conseillent différents types d'exercices afin de construire une réelle connaissance grammaticale. Les exercices que l'enseignante donne peuvent en dire beaucoup sur son choix de théorie grammaticale. Par exemple, il est prouvé que les exercices à trous ne sont pas adaptés pour que l'enfant apprenne puisqu'il n'y a pas de phase de repérage (Nadeau et Fisher, 2006). Les exercices en contexte réel, c'est-à-dire dans de vraies phrases dans un court texte représentent les activités les plus propices à former les élèves puisqu'ils incluent toutes les phases du jugement grammatical.

3. Méthode d'analyse proposée

3.1. Recours à la phrase de base

La phrase de base est un outil précieux pour le néogrammairien. En effet, elle permet de comprendre les structures plus complexes. « Le modèle de base est un modèle de structure de phrase auquel on se réfère pour analyser la très grande majorité des phrases françaises » (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999 : p. 63). La phrase de base est composée de deux constituants obligatoires (le

groupe du nom sujet [GNs] et le groupe du verbe [GV]), ainsi que d'un ou de plusieurs constituants facultatifs et mobiles dont la fonction est complément de la phrase [CP]. Le modèle de base correspond à une phrase de type déclaratif, de formes positive, active, neutre et personnelle. Ce modèle sert à travailler les phrases complexes à l'aide de transformations (Chartrand et al., 1999). La phrase suivante est un exemple de phrase de base :

Depuis un mois, cette équipe s'entraîne pour le championnat.

Depuis un mois : GPrép — fonction CP (facultatif et mobile)

Cette équipe : GNs (obligatoire)

S'entraîne pour le championnat : GV (obligatoire)

La phrase de base, comme mentionnée, sert à analyser des phrases complexes en les transformant en modèle de base. Par exemple, la phrase exclamative suivante est complexe :

Comme la mer est belle!

Cette phrase exclamative a été construite à l'aide de la phrase de base : *La mer est belle*. En ajoutant un adverbe exclamatif au début (*Comme*), elle s'est transformée en phrase exclamative.

3.2. Appel au sens linguistique

L'appel au sens linguistique se fait lorsque les élèves, s'appuyant sur leurs connaissances comme locuteur d'une langue, se demandent si une phrase est grammaticale ou non. Ce jugement est significatif dans le procédé des manipulations syntaxiques, car c'est cet appel qui déterminera si la manipulation est correcte ou non (Nadeau et Fisher, 2006).

3.3. Utilisation des manipulations syntaxiques

Les manipulations syntaxiques, comme décrites antérieurement, sont un outil au service des élèves. Elles leur permettent, entre autres démarches, de trouver la fonction d'un mot, le noyau d'un groupe ou les limites des groupes syntaxiques présents dans la phrase (Chartrand et al., 1999). L'utilisation de ces manipulations relève de la syntaxe, donc de la grammaire renouvelée.

3.4. Manipulations syntaxiques erronées

Ce sous-indicateur a été ajouté après observation. En effet, certaines enseignantes utilisent des manipulations à mauvais escient. Ceci démontre l'importance positive des erreurs dans une démarche de recherche puisqu'elles révèlent dans quelle mesure l'enseignante observée maîtrise la grammaire renouvelée.

3.5. Identification des groupes syntaxiques

Ce point d'analyse indique si l'enseignante découpe la phrase en groupes syntaxiques. Cette méthode aide les élèves à mieux comprendre les relations entre les groupes constituants de la phrase. De plus, ce point d'analyse permet de vérifier si l'enseignante fait découvrir les groupes à l'intérieur des groupes constituants. Par exemple, le GNs peut être formé d'un groupe nominal, enrichi d'un complément du nom qui peut être un groupe adjectival [GAdj] – dans *Une fillette très souriante*, « très souriante » est un groupe adjectival. Ainsi, les élèves découvrent les groupes constituant les phrases et la composition de ces groupes.

3.6. Identification des classes des mots constituant les groupes syntaxiques

Bien que l'identification des groupes syntaxiques de la phrase soit importante, les élèves sont aussi amenés à identifier la classe des mots dans

chacun des groupes. Ce point d'analyse permet de vérifier dans quel paradigme se situe l'enseignante. Parle-t-elle de la « nature » des mots ou de leur « classe »? Utilise-t-elle le métalangage approprié en expliquant que le complément indirect du verbe est composé d'une préposition suivie d'un groupe nom? Ces observations peuvent éclairer la pratique effective d'enseignement de l'enseignante.

3.7. Identification des fonctions syntaxiques

Les fonctions syntaxiques sont fort importantes quel que soit le paradigme grammatical utilisé. Toutefois, en grammaire renouvelée, les fonctions syntaxiques ont quelque peu changé; pensons au complément circonstanciel construit avec le verbe « aller », qui est en fait un complément indirect du verbe, et reconnu comme tel en grammaire renouvelée. Outre ces changements, la façon d'identifier les fonctions syntaxiques a aussi évolué. Les manipulations sont à cet effet très pertinentes.

Plusieurs indices sont révélateurs du paradigme auquel l'enseignante se réfère : Utilise-t-elle les manipulations syntaxiques et le sens linguistique des élèves pour identifier une fonction? Parle-t-elle de complément circonstanciel ou de complément de phrase? Différencie-t-elle un complément de phrase d'un complément indirect du verbe (avec le verbe aller par exemple)?

3.8. Relation syntaxique erronée

Certaines relations syntaxiques peuvent être erronées. Par exemple, pour l'accord du verbe avec son sujet, plusieurs font la flèche du verbe pour aller vers le sujet, alors que ce serait l'inverse; la flèche doit toujours partir du donneur (de personne verbale et de nombre) vers le receveur. Ces erreurs témoignent, encore

une fois, du degré d'intégration de la grammaire renouvelée à la pratique effective d'enseignement.

3.9. Utilisation du questionnaire sémantique

Le questionnaire sémantique est la méthode d'analyse par excellence de la grammaire traditionnelle. Basée sur le sémantisme, elle peut induire en erreur comme il a été expliqué dans le cadre de référence. Cette méthode consiste à poser des questions pour trouver les fonctions syntaxiques des mots. Par exemple, la question QUOI? est posée à la suite du verbe pour identifier le complément direct du verbe.

En somme, avec l'aide de ces indicateurs, il est possible de déterminer dans quelle mesure les enseignantes observées prennent en compte la grammaire renouvelée dans leur pratique effective.

3.4. La déontologie

Ce projet de recherche répond aux critères déontologiques du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières en septembre 2008, ce certificat d'éthique, portant le numéro CER-08-139-06.05 a été reconduit en novembre 2009 sous le numéro CER-09-151-07-01.17. Ce certificat approuve la démarche de recherche et assure la protection des participantes en examinant les effets indésirables potentiels et en évaluant la validité des outils de collecte de données. De plus, la méthode utilisée dans ce mémoire a été scrutée afin qu'elle réponde aux exigences du Comité d'éthique.

En conclusion, la méthodologie de cette recherche permet de recueillir des données concernant le rapport au savoir des enseignantes et leur pratique effective en enseignement de la grammaire. La première phase de cette collecte de données, c'est-à-dire l'entrevue semi-dirigée, offre un accès privilégié aux modes

d'acquisition de connaissances des enseignantes. De plus, l'analyse qualitative de ces données guide l'interprétation afin de déterminer le type de rapport au savoir de l'enseignante et, ainsi, permet d'atteindre le premier objectif, soit la catégorisation du rapport au savoir des participantes.

La deuxième phase de la collecte de données offre des informations sur la pratique effective d'enseignement de la grammaire des participantes à l'aide de l'observation structurée passive avec recours à la vidéoscopie. Ces données recueillies ont été analysées selon la grille d'observation précédemment présentée et permettent d'atteindre le deuxième objectif : éclairer le ou les paradigmes sous-tendant les situations d'enseignement-apprentissage de la grammaire des enseignantes.

En résumé, les données recueillies à l'aide de ces deux outils méthodologiques ont été analysées et interprétées afin de décrire et comprendre les liens entre le type de rapport au savoir des enseignantes et le ou les paradigmes d'enseignement de celles-ci.

CHAPITRE IV

4 L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, l'analyse des résultats obtenus lors de la collecte de données sera présentée. Dans un premier temps, le rapport au savoir des enseignantes participant à cette recherche est établi en fonction de leurs réponses à l'entrevue selon la nature des savoirs appris, la hiérarchisation des savoirs, leur discours sur les enjeux de leurs propres apprentissages, etc. Dans un deuxième temps, au moyen de la grille d'observation, le ou les paradigmes sous-tendant les situations d'enseignement-apprentissage sont identifiés à l'aide d'indicateurs tels que l'explication des notions ou des règles, la méthode d'enseignement et la méthode d'analyse proposée. Ici, l'enseignante est observée afin de déterminer la place réservée à la grammaire renouvelée dans sa pratique effective d'enseignement.

4.1. Le rapport au savoir des enseignantes

Pour arriver à déterminer le rapport au savoir des enseignantes, la grille d'analyse adaptée de Jourdan (2005, 2007), telle que décrite au chapitre précédent, a été utilisée. La grille de Jourdan, découlant des recherches de Charlot, Bautier et Rochex (1992), a permis de mettre en lumière certains points guidant l'analyse des données et permettant d'établir le rapport au savoir des enseignantes. Les indicateurs d'analyse qu'elle contient sont séparés en cinq sections : la nature des savoirs appris, la hiérarchisation des savoirs, le discours sur les enjeux de ses apprentissages (les dynamiques de développement), les moyens pris pour apprendre et les personnes-ressources dans l'acquisition de connaissances. Ces sections serviront de points d'ancrage pour l'analyse des résultats.

4.1.1. L'enseignante 1 : Geneviève¹⁹

Geneviève est une enseignante en début de carrière. Elle exerce son métier dans un milieu considéré défavorisé et elle en est à sa première expérience au troisième cycle du primaire.

4.1.1.1. La nature des savoirs appris

Geneviève évoque plusieurs savoirs appris ou non. Parmi les savoirs académiques, elle parle, de façon majoritaire, des savoirs disciplinaires. Lors de son entrevue, Geneviève a indiqué que les savoirs disciplinaires grammaticaux appris viennent, entre autres sources, d'une de ses collègues. Par ailleurs, elle distingue ce qu'elle a appris à l'université et ce qu'elle n'a pas appris : *« je pense qu'en maths j'ai été bien servi à l'université de ce qu'il fallait enseigner, mais en français, pas du tout »*. Les savoirs pédagogiques viennent au deuxième rang. Voici ce qu'elle en dit : *« je n'ai pas appris comment enseigner les matières à l'université, on n'apprend pas ça »*. Les savoirs curriculaires n'ont pas été mentionnés lors de l'entrevue. Quant aux savoirs professionnels, Geneviève nomme quelques savoirs d'expérience appris comme l'exemple suivant le démontre : *« ce qui fait que les nouvelles règles [grammaticales], on les apprend sur le tas. »* Donc, l'analyse des propos de Geneviève permet de constater que dans les savoirs académiques, elle priorise les savoirs disciplinaires, suivis des savoirs pédagogiques et des savoirs professionnels.

¹⁹ Les noms sont fictifs afin de préserver l'anonymat des participantes.

4.1.1.2. La hiérarchisation des savoirs

Pour ce qui est de la hiérarchisation des savoirs, il faut dire qu'il s'agit d'une catégorie de résultats très importante, car elle permet de déceler l'importance donnée aux savoirs par l'enseignante. Geneviève, dans sa hiérarchisation des savoirs, a donné la place la plus importante aux savoirs d'expérience, particulièrement quand elle discute de l'importance des stages en enseignement : « *Ce sont les stages, c'est vraiment pendant les stages que j'ai le plus appris parce que c'était pratique.* » De plus, lorsque la question sur les personnes qu'elle va voir pour trouver de l'information lui a été posée, elle a répondu : « *Parce que mes collègues ça fait plus longtemps que moi qu'ils enseignent et j'ai confiance en eux [...] C'est vraiment parce que ça fait longtemps qu'ils le font et qu'ils ont déjà vécu cette situation.* » Donc, Geneviève donne de l'importance aux savoirs d'expérience de ses collègues et à ceux acquis en stage lors de sa formation initiale.

Les savoirs pédagogiques occupent la deuxième place alors que Geneviève dit entre autres que « *l'enseignement c'est d'établir un contact avec les élèves et de créer un lien de confiance.* » Pour ce qui est des savoirs disciplinaires, ils sont placés au troisième rang dans la hiérarchie de Geneviève, mais ils sont abordés à la suite des savoirs pédagogiques : « *Enseigner, je dirais que c'est autant humain qu'académique.* » Finalement, elle mentionne l'importance des savoirs curriculaires qui devraient, selon elle, être enseignés à l'université : « *les enseignantes m'ont dit qu'en telle année on enseigne à peu près telle affaire ce qu'on ne nous dit pas à l'université* ».

En bref, Geneviève place les savoirs d'expérience au premier rang suivis par les savoirs pédagogiques et disciplinaires. Elle trouve donc les savoirs d'expérience d'importance pour la pratique de son métier.

4.1.1.3. Le discours sur les enjeux de ses apprentissages

Geneviève n'est pas très loquace sur les enjeux de ses apprentissages, c'est-à-dire sur ce qui dynamise son développement, qu'il soit personnel, professionnel, identitaire ou institutionnel. Le seul auquel elle fait réellement allusion est le développement identitaire alors qu'elle dit développer son identité institutionnelle en ayant beaucoup travaillé les douze compétences professionnelles liées à l'enseignement (« *Comment développer ta personnalité pour que tu ailles rejoindre le plus d'élèves possible* »; « *L'université développe beaucoup les compétences professionnelles* »). Donc, Geneviève, d'après ses propos, apprend afin de devenir enseignante et d'appartenir au corps professoral (Jourdan, 2005; 2007).

4.1.1.4. Les moyens pour apprendre

Geneviève, alors qu'elle discute des moyens qu'elle prend pour acquérir de nouvelles connaissances, identifie, majoritairement, l'autoformation qui consiste pour elle à lire des ouvrages de grammaire ou à consulter des sites Internet sur le sujet. Par ailleurs, elle mentionne rapidement la formation comme moyen pris pour apprendre. Donc, elle fait cavalière seule dans sa quête de connaissances.

4.1.1.5. Les personnes-ressources

Les personnes-ressources sont les gens que les enseignantes consultent afin de trouver des réponses à leurs questions. Dans le cas de Geneviève, elle nomme plusieurs personnes importantes dans ses apprentissages. Viennent d'abord ses collègues, les conseillères pédagogiques suivent de près. Lorsqu'elle discute avec ses collègues, elle dit puiser dans leurs savoirs d'expérience : « *Parce que mes collègues ça fait plus longtemps que moi qu'ils enseignent et j'ai confiance en eux.* » Donc,

Geneviève s'appuie d'abord sur les savoirs d'expérience de ses collègues avant de faire appel aux conseillères pédagogiques.

4.1.2. L'enseignant 2 : Georges

Georges est un enseignant comptant plusieurs années d'expérience. Il enseigne au troisième cycle du primaire depuis de nombreuses années et il exerce son métier dans un milieu socioéconomique moyennement favorisé.

4.1.2.1. La nature des savoirs appris

Lors de l'entrevue, Georges ne tient pas un discours prolix sur la nature des savoirs appris. Par contre, il parle, dans une même proportion, des savoirs académiques disciplinaires et pédagogiques et des savoirs professionnels, tous des savoirs qu'il dit avoir appris. Cet enseignant en discutant des savoirs disciplinaires dit que c'est la littérature qui a le plus marqué son parcours universitaire. Par contre, il concède ne pas se rappeler de tout. Pour ce qui est des savoirs pédagogiques, Georges explique qu'il a beaucoup appris sur la complexité des apprentissages. Il ajoute, qu'avec l'expérience, il délaisse les prescriptions pour s'insérer de plus en plus dans le contexte des jeunes, dans leur vie. Finalement, lorsqu'il parle des savoirs professionnels, Georges déclare que le savoir enseigner se bâtit tous les jours dans la classe. Donc, Georges, selon ses propos, implique les disciplines, la façon de les enseigner et la façon de les transposer efficacement en classe dans son enseignement grammatical.

4.1.2.2. La hiérarchisation des savoirs

Georges hiérarchise les savoirs en plaçant en première position ceux qui relèvent de la pédagogie tout en offrant des conseils aux futures et aux jeunes

enseignantes : « *Travailler sur ses stratégies, ne pas prendre un contenu et le calquer, le plaquer comme ça sur un tableau, travailler sur vos stratégies en fonction du milieu culturel dans lequel vous êtes et en fonction de ce que vous êtes aussi.* » Les savoirs d'expérience suivent de très près alors qu'il réfléchit à son histoire professionnelle : « *ça me dicte que c'est l'action qui prédomine dans mon histoire.* »

Donc, Georges considère les savoirs pratiques comme étant importants, c'est-à-dire que les savoirs pédagogiques, étant des savoirs sur le comment enseigner et les savoirs d'expérience qui se déploient par et pour la pratique sont traités comme des savoirs pratiques puisqu'ils sont utiles à la pratique effective d'enseignement.

4.1.2.3. Le discours sur les enjeux de ses apprentissages

Georges, lors de la discussion, affirme qu'il apprend pour satisfaire sa curiosité, qu'il le fait pour lui et exige la même soif d'apprendre de ses élèves (« *Je crois que c'est la débrouillardise, c'est le fait d'être débrouillard, de chercher davantage, de chercher les réponses plutôt que de les apprendre* »). Ce n'est pas un enseignant qui donne les réponses pour donner les réponses, il préconise la recherche d'informations; pour lui, un être intelligent est quelqu'un qui sait où aller chercher plutôt qu'une personne ayant toutes les connaissances empilées dans « *ses tiroirs de la mémoire.* » Georges retire du plaisir dans l'acte d'apprendre, dans la découverte de divers savoirs, ce qui dirige l'analyse du sens donné à ses propres apprentissages vers une dynamique de développement personnel.

4.1.2.4. Les moyens pris pour apprendre

Georges ne parle pas beaucoup des moyens qu'il prend pour apprendre. Il n'en a nommé qu'un seul : il s'agit de la formation continue offerte par sa commission scolaire. Par contre, il affirme ne pas en rater une : « *les formations qui passent je les*

prends toutes, toutes, toutes, peu importe la discipline ». Georges est alors un enseignant qui se tourne vers des professionnelles de la pédagogie ou des disciplines pour acquérir de nouveaux savoirs.

4.1.2.5. Les personnes-ressources

Georges nomme deux types de personnes-ressources. Il se tourne vers les formatrices et ses collègues. Encore une fois, Georges priorise les professionnelles de l'enseignement dans sa démarche de construction d'apprentissages.

4.1.3. L'enseignante 3 : France

France est une enseignante comptant une vingtaine d'années d'expérience. Elle enseigne au troisième cycle du primaire depuis environ une dizaine d'années et elle a toujours exercé son métier dans le secteur privé.

4.1.3.1. La nature des savoirs appris

Lorsque France discute de la nature des savoirs appris, d'entrée de jeu, ceux qui relèvent de l'expérience prennent beaucoup de place : « *J'ai appris sur le tas.* » Les savoirs académiques suivent alors qu'elle discute des savoirs pédagogiques appris à l'université lors des cours de didactique et de l'importance des cours sur les difficultés d'apprentissage. Pour ce qui est des savoirs disciplinaires, elle s'exprime surtout à la négative, c'est-à-dire qu'elle affirme ne pas avoir appris à l'université (« *Des notions mathématiques que je n'ai pas apprises du tout à l'université* »; « *Des règles de grammaire que j'avais vues un peu au secondaire que je n'ai pas revues du tout à l'université.* »). Donc, à première vue, France privilégie les savoirs professionnels et ceux guidant son action (savoirs pédagogiques). Par ailleurs, elle

dénonce l'université en disant ne pas avoir appris de contenus disciplinaires; du moins, c'est ce qu'elle déclare lors de l'entrevue.

4.1.3.2. La hiérarchisation des savoirs

France, quand elle hiérarchise les savoirs, priorise les savoirs pédagogiques en définissant ce qu'est une bonne enseignante. Pour elle, c'est celle qui est capable de différencier les besoins de ses élèves, notamment en matière de savoirs disciplinaires. Elle le leur donne ou elle le leur fait découvrir. Ensuite, France place les savoirs professionnels quand elle répond que les stages sont plus formateurs que les cours universitaires et qu'elle considère qu'on apprend beaucoup plus à enseigner en étant en stage. Finalement, elle discute des savoirs disciplinaires en déclarant que les futures enseignantes devraient être beaucoup plus savantes en français écrit. En somme, France priorise les savoirs sur le comment enseigner, des savoirs régulant et orientant sa pratique.

4.1.3.3. Le discours sur les enjeux de ses apprentissages

France parle à plusieurs reprises de ce qui dynamise son apprentissage. Ainsi, lorsqu'elle souligne qu'une bonne enseignante doit en savoir plus, elle s'inscrit dans une dynamique de développement personnel : « *La culture personnelle aussi, il faut se laisser cultiver. Des cours d'histoire, d'histoire de l'art.* » Par ailleurs, elle touche à une dynamique de développement professionnel alors qu'elle dit lire pour améliorer sa pratique. Les dynamiques de développement personnel et professionnel révélées par les propos de France indiquent qu'elle apprend, en premier lieu, pour son plaisir, pour assouvir sa curiosité (dynamique de développement personnel) et qu'elle le fait aussi pour prendre du recul sur sa pratique et ainsi améliorer celle-ci.

4.1.3.4. Les moyens pour apprendre

France ne parle pas beaucoup des moyens qu'elle prend pour apprendre. Elle identifie seulement l'autoformation comme étant son moyen pour acquérir de nouvelles connaissances. Donc, France se fie à elle-même pour construire ses savoirs.

4.1.3.5. Les personnes-ressources

France mentionne plusieurs personnes ou organismes auprès desquels elle se ressource pour parfaire sa pratique d'enseignement. Elle identifie, en premier lieu ses collègues, ensuite d'autres entités (il s'agit du Centre Interval et du site Internet de l'Office québécois de la langue française) et, finalement, les formatrices.

4.1.4. L'enseignante 4 : Jocelyne

Jocelyne est une enseignante en début de carrière. Elle n'enseigne que le français dans une classe d'un milieu considéré défavorisé. Elle en est à sa première expérience au troisième cycle du primaire.

4.1.4.1. La nature des savoirs appris

Jocelyne, lors de l'entrevue, est une des seules qui a nommé tous les types de savoir comme étant appris ou non. Cependant, elle donne plus d'importance aux savoirs pédagogiques alors qu'elle met l'accent sur la pertinence de la pédagogie par projets et sur la gestion de classe. Viennent ensuite, sur un pied d'égalité, les savoirs disciplinaires (elle juge essentiel l'apprentissage des savoirs fondamentaux en français), curriculaires (l'université l'a aidée à comprendre le renouveau pédagogique) et d'expérience (la progression des apprentissages, « *ça s'apprend sur le tas* »). Donc,

Jocelyne donne de l'importance aux savoirs qui touchent la pratique enseignante puisque les savoirs pédagogiques sont des savoirs sur le comment enseigner.

4.1.4.2. La hiérarchisation des savoirs

Jocelyne classe clairement les savoirs d'expérience comme étant les plus importants dans la pratique enseignante en affirmant que les stages sont plus formateurs que la formation initiale et que les cours universitaires sont trop loin de la pratique, car les professeurs n'ont pas été sur le terrain depuis trop longtemps. Les savoirs pédagogiques suivent alors que Jocelyne dit que l'enseignante est aujourd'hui plus une pédagogue qu'un maître des contenus disciplinaires. Finalement, elle parle des savoirs disciplinaires en donnant de l'importance aux savoirs fondamentaux en français. Donc, Jocelyne préconise des connaissances qui modifient ou confortent sa pratique effective d'enseignement.

4.1.4.3. Le discours sur les enjeux de ses apprentissages

Jocelyne n'a pas beaucoup discoursé sur les enjeux de ses apprentissages révélant ses dynamiques de développement. Celle qui est relative à l'institution perçoit cependant dans son discours : « *Les cours je les ai trouvés aussi intéressants, parce que tu n'as pas le choix, ils préparent à* ». De plus, elle déclare relire les grammaires des élèves avant les cours pour être sûre d'enseigner la bonne chose. Ce type de dynamique de développement réfère à des apprentissages normatifs : la personne apprend pour entrer dans le moule, elle participe aux formations continues par obligation (Jourdan, 2005, 2007), elle acquiert des savoirs grammaticaux de troisième cycle du primaire, par exemple, parce qu'elle enseigne à ce cycle. Jocelyne s'insère dans cette dynamique de développement puisqu'elle apprend par obligation.

4.1.4.4. Les moyens pour apprendre

Jocelyne aborde peu les moyens qu'elle prend pour apprendre. Si à une occasion, elle réfère implicitement à de l'autoformation comme moyen d'apprentissage, ce moyen, tel que mentionné précédemment, s'avère être les grammaires des élèves.

4.1.4.5. Les personnes-ressources

Jocelyne donne beaucoup d'importance à ses collègues. En effet, lorsqu'elle mentionne les personnes qu'elle consulte en cas d'incertitude, elle les nomme majoritairement. Un penchant vers le savoir d'expérience peut donc être décelé puisqu'elle puise à celui des enseignantes de son milieu de travail.

4.1.5. L'enseignant 5 : Pierre

Pierre est un enseignant terminant son insertion professionnelle, c'est-à-dire qu'il signe des contrats de longue durée toutes les années, mais il change de milieu chaque année scolaire. Il travaillait, lors de sa participation, avec un groupe multiniveaux dans un milieu considéré défavorisé. Il cumule environ cinq années d'expérience avec des classes du troisième cycle.

4.1.5.1. La nature des savoirs appris

Pierre ne nomme que des savoirs académiques de type pédagogique. Il dit avoir surtout appris le développement de l'enfant et comment évaluer ses élèves. Pierre donne beaucoup d'importance à l'acte d'enseigner et de ce fait, à l'action puisqu'il ne parle que de savoirs sur le comment enseigner.

4.1.5.2. La hiérarchisation des savoirs

Pierre est très loquace sur le rôle des savoirs en enseignement. Il réserve une place privilégiée aux savoirs pédagogiques quand il dit que le savoir le plus important pour un enseignant est de connaître le type d'élèves (en faisant référence aux types d'intelligence) et de trouver des façons de conserver et d'accentuer la motivation. Les savoirs professionnels sont très présents dans le discours de Pierre alors qu'il affirme se fier beaucoup à ses « *tripes* », à ses intuitions pour enseigner.

4.1.5.3. Le discours sur les enjeux de ses apprentissages

Le discours de Pierre sur les enjeux de ses apprentissages relève de la dynamique de développement institutionnel qui peut se résumer à apprendre par obligation. En effet, en discutant de ses stages, il avoue que tout ce qu'il a appris (planifications, activités, etc.) ne lui a jamais servi et qu'il a accompli le travail pour avoir une bonne note. De plus, à quelques reprises, il mesure la charge de travail selon les résultats obtenus. Donc, Pierre acquiert de nouvelles connaissances pour répondre aux attentes de la situation qui se présente.

4.1.5.4. Les moyens pour apprendre

Pierre est le participant qui a nommé le plus de moyens pour apprendre. Il utilise quatre moyens différents. Premièrement, il aime essayer de nouvelles techniques d'enseignement vues en formation continue, même si certaines ne fonctionnent pas toujours (application). Deuxièmement, la formation continue offerte par sa commission scolaire l'intéresse particulièrement. Troisièmement, il utilise la réflexion puisqu'il affirme ne pas avoir peur de se remettre en question en essayant de

nouvelles méthodes. Quatrièmement, il croit à l'autoformation, notamment par la lecture de revues et d'ouvrages pour apprendre sur l'enseignement.

4.1.5.5. Les personnes-ressources

Pierre est peu prolixe pour ce qui est d'identifier des personnes-ressources. Il nomme ses collègues et les formatrices de sa commission scolaire. Même si les réponses ne fusent pas, il laisse entendre qu'il se fie aux savoirs d'expérience de ses collègues pour répondre à ses questions et aux savoirs académiques des formatrices pour appliquer de nouvelles méthodes dans sa classe.

4.1.6. L'enseignante 6 : Chantale

Chantale est une enseignante comptant une dizaine d'années d'expérience. Elle enseigne au troisième cycle depuis deux ans et elle a toujours exercé son métier dans le secteur privé.

4.1.6.1. La nature des savoirs appris

Chantale ne parle pas beaucoup des savoirs appris pendant sa formation initiale ou durant sa carrière. Elle nomme, comme savoir appris, les savoirs disciplinaires en disant qu'elle a suivi une formation sur la nouvelle nomenclature grammaticale.

4.1.6.2. La hiérarchisation des savoirs

Chantale, lorsqu'elle classifie les différents savoirs, place en tête de liste, les savoirs disciplinaires et les savoirs d'expérience. Les savoirs disciplinaires sont au sommet de la hiérarchie lorsqu'elle dit qu'il serait important que les futures enseignantes apprennent le français à l'université, car toutes les stagiaires qu'elle

accueil font des fautes au tableau ou dans les cahiers des élèves. Pour ce qui est des savoirs d'expérience, ils sont actualisés lorsque l'enseignante parle de l'importance des stages. Finalement, elle évoque les savoirs pédagogiques lorsqu'elle dit que pour elle, l'enseignement, c'est un accompagnement, qu'il faut d'abord comprendre l'élève et que l'apprentissage des contenus viendra ensuite.

4.1.6.3. Le discours sur les enjeux de ses apprentissages

Dans son discours sur les enjeux de ses apprentissages, Chantale souscrit à une dynamique de développement institutionnel, lorsqu'elle dit qu'elle a appris de nouveaux savoirs, car elle était au premier cycle auparavant et que maintenant elle enseigne au troisième cycle. Donc, elle construit de nouvelles connaissances dans le seul but de correspondre au niveau de ses élèves. Contrairement à l'importance donnée aux savoirs disciplinaires dans les catégories d'analyse antérieures, elle avoue, ici, apprendre par obligation.

4.1.6.4. Les moyens pour apprendre

Chantale utilise comme stratégie d'apprentissage la formation. C'est le seul moyen qu'elle nomme en parlant des formations en grammaire offertes par son établissement et des informations données par les producteurs de matériel pédagogique. Elle se réfère à des professionnelles pour acquérir de nouvelles connaissances.

4.1.6.5. Les personnes-ressources

Chantale donne priorité à ses collègues pour la recherche d'informations. Elle se fie alors à leurs savoirs d'expérience. Une certaine contradiction peut être soulignée dans le discours de Chantale. Elle affirme apprendre par la formation, mais

les formatrices spécialisées qui viennent dans son établissement ne sont pas nommées parmi les personnes-ressources.

4.1.7. L'enseignante 7 : Sylvie

Sylvie est une enseignante qui compte une quinzaine d'années d'expérience et qui travaille dans un milieu rural considéré comme étant défavorisé. Elle enseigne au troisième cycle du primaire depuis de nombreuses années.

4.1.7.1. La nature des savoirs appris

Sylvie nomme beaucoup de savoirs appris, mais elle met l'accent sur les savoirs curriculaires en donnant de l'importance à la planification d'une année scolaire dans le souci de qualifier ses élèves pour l'année suivante. Elle ajoute cependant que ces savoirs ont été construits par la pratique. C'est la seule enseignante ayant autant discuté des savoirs curriculaires; cette dominance est peut-être due au fait que Sylvie fabrique tout son matériel et que le souci que celui-ci corresponde aux exigences gouvernementales est une préoccupation majeure chez elle. Par ailleurs, les savoirs pédagogiques sont aussi considérés alors qu'elle dit qu'elle a appris beaucoup sur la psychologie de l'enfant à l'université. Donc, Sylvie affirme avoir appris des savoirs sur les finalités de l'enseignement et sur la façon de s'y prendre pour tendre vers elles, c'est-à-dire des savoirs curriculaires et pédagogiques.

4.1.7.2. La hiérarchisation des savoirs

Sylvie donne priorité aux savoirs d'expérience lorsqu'elle affirme avoir tout appris depuis son entrée sur le marché du travail. Elle ajoute qu'une année de pratique équivaut à dix ans d'université. De plus, elle est plus encline à utiliser des savoirs provenant de ses pairs pour réguler sa pratique que ceux issus de l'institution. En effet,

elle préconise ses collègues comme personnes-ressources et opère une scissure entre le terrain et l'université, considérant le premier comme très utile et la deuxième comme offrant du « *pelletage de nuages* ». Elle dit aussi que les stages sont plus formateurs que les cours de la formation initiale. Sylvie prône des savoirs qui influenceront immédiatement sa pratique, positivement ou négativement.

4.1.7.3. Le discours sur les enjeux de ses apprentissages

Sylvie a un discours ambivalent sur les enjeux de ses apprentissages. Bien que ce soit la dynamique de développement professionnel qui domine (« *Ça te permet de te former l'esprit et ça te permet dans un contexte où je ne sais pas trop comment l'expliquer, ton cerveau est formé pour penser d'une certaine manière en fonction de l'enseignement* »), les dynamiques de développement identitaire (« *J'apprends toujours parce que je suis enseignante, c'est ça être enseignante, toujours apprendre* ») et institutionnel (« *C'est sûr qu'avec le temps, la famille, la job à temps plein, on a moins de temps à consacrer à apprendre pour apprendre* ») suivent de près. Sylvie apprend pour réfléchir et se distancier de sa pratique, mais elle le fait aussi pour appartenir au corps professoral et par obligation.

4.1.7.4. Les moyens pour apprendre

Sylvie ne mentionne aucun moyen pour apprendre de nouvelles connaissances.

4.1.7.5. Les personnes-ressources

Sylvie nomme les collègues et les conseillères pédagogiques comme personnes-ressources. Elle utilise le savoir d'expérience de ses collègues et l'expertise d'une professionnelle de la discipline. Elle accorde donc autant d'importance aux savoirs provenant de son entourage que ceux d'une spécialiste.

4.1.8. L'enseignante 8 : Lucie

Lucie est une enseignante comptant une quinzaine d'années d'expérience; elle enseigne au troisième cycle depuis de nombreuses années. Elle pratique dans un milieu rural considéré comme étant moyennement favorisé.

4.1.8.1. La nature des savoirs appris

Lucie discute beaucoup des savoirs acquis lors de sa formation initiale ou durant sa carrière. Parmi ces occurrences, les savoirs pédagogiques sont privilégiés alors qu'elle dit avoir beaucoup appris dans ses cours de didactique ou dans les formations sur la construction d'activités pédagogiques et sur des sujets tels que les intelligences multiples. Elle nomme également les savoirs disciplinaires acquis dans les cours de français à l'université et les savoirs d'expérience comme la différenciation pédagogique qui s'apprend en pratiquant.

4.1.8.2. La hiérarchisation des savoirs

Lucie s'oriente vers l'action en priorisant les savoirs d'expérience et les savoirs pédagogiques. Les savoirs d'expérience sont identifiés lorsqu'elle donne de l'importance aux stages comme moyen de formation. Pour les savoirs pédagogiques, elle met l'accent sur le lien école-famille, lien qu'elle dit construire avant toute chose dans sa classe.

4.1.8.3. Le discours sur les enjeux de ses apprentissages

Lucie n'est pas très loquace pour ce qui est des enjeux liés à ses apprentissages. Par contre, lorsqu'elle dit : « *En sortant de l'université, tu arrives avec un bagage et*

tu ne sais pas trop à quoi ça va servir. Finalement, ça sert à avoir de bonnes notes dans tes cours. », elle démontre une dynamique de développement institutionnel, en se conformant aux normes.

4.1.8.4. Les moyens pour apprendre

Pour apprendre, Lucie compte sur la formation surtout en celle qui traite de savoirs pédagogiques tels que les intelligences multiples, la différenciation pédagogique, etc. Donc, comme stratégie de développement de ses connaissances, elle fréquente les formations offertes par sa commission scolaire.

4.1.8.5. Les personnes-ressources

En ce qui a trait aux personnes-ressources qu'elle consulte, Lucie place les formatrices universitaires, les conseillères pédagogiques et les collègues avec leur savoir d'expérience sur un pied d'égalité.

4.2. La pratique effective d'enseignement en grammaire des enseignantes

La pratique effective d'enseignement en grammaire est celle constatée par le chercheur lors des observations de situations d'enseignement-apprentissage réelles. Six des enseignantes ont été observées à deux reprises afin d'éliminer le plus de biais possible. Malheureusement, deux enseignantes, faute de temps, n'ont pu offrir une deuxième prestation. L'analyse des résultats a été réalisée grâce à la grille d'observation présentée au chapitre III traitant de la méthodologie. Les données recueillies sont présentées selon les indicateurs et sous-indicateurs de cette grille d'observation, ce qui met en lumière les caractéristiques de l'enseignement grammatical de chaque participante.

4.2.1. La pratique effective d'enseignement de Geneviève

La première situation d'enseignement-apprentissage (SEA) de Geneviève, travaillant la grammaire de la phrase, porte sur les groupes syntaxiques constituant la phrase et leur fonction. Les élèves sont invités, avec l'utilisation d'assiettes de couleurs, à identifier le groupe du nom sujet (GNs), le groupe du verbe (GV) et ses compléments (direct (CD) ou indirect (CI)) et le complément de phrase (CP). La deuxième SEA, observée une semaine plus tard, traitant de la grammaire textuelle, est une révision de l'utilisation de la virgule.

4.2.1.1. L'explication des notions ou des règles grammaticales

Lors de la première SEA, Geneviève recourt essentiellement à la sémantique. En effet, pour travailler les compléments du verbe, elle soumet les phénomènes linguistiques à l'étude à un questionnement d'ordre sémantique : Qui? ou Quoi? pour le CD et préposition + Qui? ou Quoi? pour le CI. De plus, elle fait poser la question Qui est-ce qui? devant le verbe pour que les élèves trouvent le GNs, ce qui en soit est acceptable en grammaire renouvelée, mais ne suffit pas. Par contre, Geneviève adopte la terminologie renouvelée (groupes syntaxiques, complément de phrase, etc.). Par ailleurs, plusieurs erreurs terminologiques sont observables : par exemple, elle emploie le terme « *groupe sujet* », ne se référant qu'à sa fonction alors qu'il s'agit maintenant du groupe du nom sujet (GNs). Geneviève utilise encore le vocable « *type de mot* » en place de « *classe de mots* ».

Lors de la deuxième SEA, Geneviève recourt à la sémantique en disant qu'avec la virgule, elle sépare « *des choses* » dans une énumération, en parlant de noms communs. Plus tard, elle revient aux procédures de questionnement sémantique pour repérer les groupes syntaxiques et leur fonction. Pourtant, elle se sert de la syntaxe pour l'utilisation de la virgule après le complément de phrase placé en début de

phrase. En bref, elle recourt à la terminologie renouvelée, mais avec quelques glissements (groupe sujet); elle emploie des termes relevant du sémantisme de la grammaire traditionnelle (parler de chose au lieu du nom).

4.2.1.2. La méthode d'enseignement

Pour ce qui est de la méthode d'enseignement en place lors de la première observation, si les élèves semblent passifs : un élève analyse la phrase au tableau, les questions de l'enseignante sont dirigées vers cet élève, le reste du groupe se contente de suivre en s'abstenant de ne pas donner la bonne réponse, la démarche de Geneviève s'apparente de près à de l'enseignement stratégique, même s'il est incomplet. D'abord, elle enseigne des stratégies (utilisation des manipulations syntaxiques) de reconnaissance du GNs, du GV et de ses compléments ainsi que du GPrép complément de phrase. Ensuite, elle en respecte, en partie, la façon de procéder : travail en groupe classe avec un élève au tableau basé sur le questionnement, réinvestissement individuel par la suite. Certes, il manque le travail en dyade, le regroupement d'élèves selon leurs difficultés et autres particularités de l'enseignement stratégique, mais sa pratique est fortement stratégique. Par ailleurs, son questionnement, s'il se veut dynamique pour les élèves, induit souvent les réponses ne permettant pas assez l'apprentissage par la découverte

Lors de la deuxième observation, l'ensemble des élèves est plus actif puisque l'enseignante s'adresse au groupe en faisant appel à leurs connaissances antérieures sur l'utilisation de la virgule et sur le déplacement du complément de phrase. Les exercices sont faits au tableau et les élèves travaillent dans un contexte réel, c'est-à-dire à partir d'un texte composé par l'enseignante. L'enseignement peut être considéré comme inductif dans une certaine mesure. Les explications partent des observations des élèves dans un texte sans ponctuation lu par l'un d'eux. Elle amène ses élèves à formuler des hypothèses et des règles régissant l'utilisation de la virgule.

Par contre, l'enseignante prend le monopole de la formulation des règles à transcrire dans le cahier grammatical.

4.2.1.3. La méthode d'analyse de la phrase

La méthode d'analyse que Geneviève propose à ses élèves lors de la première SEA, met l'accent sur un questionnement d'ordre sémantique. Il y a bien quelques références à la phrase de base, l'utilisation de manipulations syntaxiques, mais le questionnement traditionnel demeure la pierre angulaire.

Lors de la deuxième SEA, l'enseignante ne recourt à la phrase de base que de façon implicite, entre autres, dans le choix des phrases à manipuler. Par contre, à la toute fin, elle propose une phrase à construction particulière (« *Aujourd'hui, c'est l'anniversaire de la belle Édith* ») que les élèves n'ont pas eu le temps de travailler. Ils auraient eu sans doute bien de la difficulté à trouver le GNs! Toutefois, le déplacement et l'effacement sont les manipulations syntaxiques utilisées lors de cette observation. La procédure de questionnement sémantique est la méthode d'analyse qui domine la situation.

4.2.2. La pratique effective d'enseignement de Georges

Georges, lors des observations, propose une SEA en deux temps, c'est-à-dire que la première situation observée traite du « parcours des mots » et que la deuxième observation, faite environ une semaine plus tard, poursuit la SEA amorcée la semaine précédente. « Le parcours des mots » est une technique d'enseignement de la grammaire développée par l'enseignant. Cette technique, regroupant la grammaire de la phrase et du texte, donne l'occasion aux élèves de voir toutes les dimensions d'une phrase voire d'un texte. En effet, le parcours des mots propose une étude grammaticale de la partie au tout en faisant cheminer les élèves de la lettre à la lecture

en passant par le mot, la phrase, le paragraphe, le texte et le livre. Lors des observations, les élèves travaillent le mot. Cette notion est vue selon les classes de mots (nom, pronom, verbe, déterminant, etc.).

4.2.2.1. L'explication des notions ou des règles grammaticales

Lors de la première observation, Georges donne la façon de remplir la feuille qu'il a distribuée aux élèves. Cette feuille est un tableau à trois colonnes : la première est pour inscrire la classe de mots étudiés, la deuxième pour donner des exemples de cette classe et la troisième pour écrire dans quel ouvrage de référence les élèves peuvent trouver des réponses sur ces classes de mots. Il n'explique aucune notion ni règle lors de cette observation étant donné qu'il s'agit d'une révision de notions déjà connues. Par contre, l'enseignant crée un certain flou terminologique en confondant « *classe* » de mots et « *sorte* » de mots.

Par ailleurs, la façon de présenter le parcours des mots pourrait être qualifiée de traditionnelle, car Georges travaille les classes de mots de la partie au tout, c'est-à-dire des plus petites unités (la lettre) pour aller vers des entités plus vastes (le livre et la lecture qu'il qualifie de dessert au processus d'écriture). Le parcours des mots, comme tel, est un exercice permettant de synthétiser la grammaire en sept catégories. Chacune des catégories est préalable à l'autre. Par exemple, lorsque la lettre a été abordée, les élèves ont étudié les lettres et leur son pour aller vers le mot. Pour le mot, les élèves sont invités à en donner les différentes classes (nom, pronom, adjectif, adverbe, verbe, etc.). La phrase est composée de mots et elle est abordée selon les différentes constructions possibles (impérative, négative, interrogative, déclarative, etc.). Ce parcours se poursuit jusqu'à la lecture.

La deuxième SEA, comme mentionné précédemment, est la suite de la première observation. Cette fois, Georges fait travailler ses élèves sur le nom. Si aucune

explication de la notion du GN n'est faite, Georges utilise toutefois la nouvelle terminologie lorsqu'il parle des groupes syntaxiques et du GN plus particulièrement. Lors de cette situation, les élèves sont invités à remplir la feuille distribuée par l'enseignant, où ils doivent identifier les éléments constitutifs du groupe du nom (déterminant, nom, adjectif, adverbe, etc.) et donner des exemples pour chacun. Cette deuxième SEA revêt aussi une allure traditionnelle puisque l'explication des notions grammaticales se fait encore de la partie au tout.

4.2.2.2. La méthode d'enseignement

Lors de la première SEA, Georges met à profit les connaissances antérieures et implicites de ses élèves afin d'ordonner correctement les sept étapes du parcours des mots. Certains préceptes de la psychologie cognitive sont ici utilisés, mais l'essentiel de l'enseignement de Georges est directif, magistral et se résume en la lecture d'une feuille contenant la théorie, feuille que les élèves ont entre leurs mains. L'exercice qui suit, fait individuellement, consiste à mettre les étapes du parcours des mots dans le bon ordre. L'enseignement magistral domine donc cette première SEA.

La deuxième SEA laisse aussi percevoir des traces de la psychologie cognitive, voire d'enseignement stratégique, dans le rappel des connaissances antérieures des élèves et l'encouragement à ce qu'ils utilisent des stratégies de recherche et de validation des informations (dans le dictionnaire et les grammaires). Toutefois, l'enseignement reste plutôt magistral puisque la majorité de la SEA se résume en une phase de transmission de connaissances par l'enseignant, suivie d'une phase d'exercitation individuelle à partir d'un document conçu par lui. Les élèves, lors de cette observation, sont plutôt passifs dans leur construction de connaissances.

4.2.2.3. La méthode d'analyse de la phrase

Lors des deux SEA, Georges ne propose aucune méthode d'analyse de la phrase puisqu'aucune phrase n'est analysée. Par contre, lors de la deuxième observation, les élèves sont invités à identifier les constituants du GN en se fiant à leurs connaissances antérieures.

4.2.3. La pratique effective d'enseignement de France

France est l'une des deux enseignantes qui n'ont été observées qu'une seule fois à cause d'un manque de temps de leur part. Toutefois, la SEA examinée donne beaucoup d'informations sur sa pratique effective d'enseignement de la grammaire. Cette SEA est une révision de la virgule employée dans l'énumération et pour isoler le CP. France pousse ses élèves un petit peu plus loin en parlant de la virgule pour isoler un mot mis en apostrophe.

4.2.3.1. L'explication des notions ou des règles grammaticales

France recourt minimalement à la sémantique pour expliquer la notion de GN. En effet, elle se limite à parler du GNs en demandant qui fait l'action. Les définitions syntaxiques sont utilisées pour développer le CP (déplaçable au début et au milieu de la phrase, effaçable sans changement de sens) et l'apostrophe en disant que le nom est suivi d'un pronom qui reprend ce nom. De plus, elle décrit le phénomène de manière morphosyntaxique en disant que l'énumération est composée de groupes de même fonction et de même construction syntaxiques. Elle fait exprimer à ses élèves sur la constitution d'une énumération : noms, adjectifs, verbes à l'infinitif ou conjugués. Par ailleurs, France utilise la terminologie renouvelée en employant le CP, les déterminants possessifs et démonstratifs et les groupes syntaxiques. La SEA de

France permet de constater que la syntaxe et la morphosyntaxe sont ses façons privilégiées pour expliquer les notions ou règles grammaticales.

4.2.3.2. La méthode d'enseignement

Les élèves de France sont actifs lors de la construction de leurs apprentissages. Ainsi, elle leur demande des phrases comme exemple d'énumérations. Elle les questionne beaucoup et s'assure que tous participent à la SEA. Cette situation est construite selon les principes de l'oral réflexif qui découle de l'approche inductive, c'est-à-dire que France fait parler ses élèves et les guide dans leurs réponses afin de construire un savoir commun pertinent. Des phases de découverte, d'essais et d'erreurs et d'établissement de la règle sont présentes et traduisent bien une démarche inductive. De plus, France utilise les connaissances antérieures des élèves et les erreurs de ceux-ci afin de donner des exemples positifs et négatifs toujours en lien avec la règle à l'étude. Les exemples semblent significatifs pour les élèves puisqu'ils viennent d'eux. L'enseignante profite de l'occasion pour faire des rappels orthographiques (exemple : brocoli prend un ou deux « c »). Finalement, les règles établies par les élèves sont confrontées aux définitions de trois grammaires différentes.

4.2.3.3. La méthode d'analyse de la phrase

Pour ce qui est de la méthode d'analyse de la phrase, France identifie le CP à l'aide des manipulations syntaxiques adéquates. Elle recourt aussi à la phrase de base et elle y opère des transformations afin d'arriver à une phrase impérative, négative ou pour créer une apostrophe en tête de phrase. Elle fait également appel au sens

linguistique de ses élèves lorsqu'elle déplace le CP et demande si cela se dit ou si « *on parle comme Yoda*²⁰ ».

4.2.4. La pratique effective d'enseignement de Jocelyne

La première SEA de Jocelyne porte sur l'accord du participe passé utilisé avec l'auxiliaire être alors que la deuxième est destinée à la reconnaissance des CD et CI du verbe dans le but d'accorder le participe passé avec l'auxiliaire avoir. Ces deux situations, s'inscrivant dans la grammaire de la phrase, sont séparées par un intervalle de deux semaines.

4.2.4.1. L'explication des notions ou des règles grammaticales

Lors de la SEA traitant du participe passé avec l'auxiliaire être, Jocelyne, en spécifiant que ce type de participe passé s'accorde avec le sujet, recourt à la sémantique pour identifier le GNs en disant que celui-ci fait l'action dans la phrase. Sinon, l'enseignement de Jocelyne puise à la syntaxe et à la morphosyntaxe. Ainsi, l'enseignante aborde syntaxiquement le participe passé en disant qu'il suit « *toujours* » l'auxiliaire. Certes, ceci est vrai dans la phrase de base, mais non dans les phrases transformées telles que la phrase négative ou la phrase interrogative. Elle omet de le mentionner. Par ailleurs, elle recourt à la morphosyntaxe lorsqu'elle déclare que le participe passé avec être s'accorde en genre et en nombre avec le sujet. Par contre, bien qu'elle traite de l'accord du verbe dans le GV, elle n'utilise jamais cette dénomination ni celle de GNs.

²⁰ Yoda : personnage de la mythique série cinématographique *Star Wars* ou *La Guerre des étoiles* en version française. Ce personnage parle en inversant les groupes de mots dans la phrase ce qui donne un résultat bizarre. Par exemple, au lieu de dire : « les gardes arrivent », Yoda dira : « arrivent les gardes. »

La deuxième SEA destinée au repérage et à l'identification des CD et CI du verbe relève aussi essentiellement d'une approche syntaxique et morphosyntaxique. Si le recours à la sémantique perçoit quand elle donne un « truc » aux élèves pour reconnaître le CD en disant qu'il peut être remplacé par quelqu'un ou quelque chose (qui? quoi?) et le CI par une préposition + quelqu'un ou quelque chose (à qui? à quoi?), c'est surtout du côté de la syntaxe que Jocelyne se tourne. Pour elle, le CI est formé d'une préposition suivie d'un groupe nom et le CD n'est pas précédé d'une préposition et peut être remplacé par un pronom ce qui occasionne un déplacement devant le verbe. La morphosyntaxe est présente lorsque l'enseignante déclare que la préposition est un mot invariable. Par ailleurs, elle recourt à la terminologie renouvelée avec des termes tels que complément direct et indirect, groupe du nom, déterminant et groupe prépositionnel.

4.2.4.2. La méthode d'enseignement

Lors de la première observation, les élèves de Jocelyne semblent plutôt passifs dans la construction de leurs connaissances. En effet, l'enseignement est surtout magistral puisque l'enseignante écrit les règles de grammaire utilisées au tableau que les élèves recopient dans leur cahier de français (peut-être dans un but de mémorisation). Par la suite, ceux-ci observent des exemples au tableau et ils doivent se soumettre à des exercices d'accord à partir de phrases écrites par l'enseignante. Finalement, les élèves sont invités à écrire trois phrases contenant un participe passé avec l'auxiliaire être, puis comparent leurs phrases avec d'autres élèves avant de les soumettre au groupe-classe. La façon dont s'est déroulé l'exercice pourrait s'apparenter de loin à une démarche inductive, notamment quand il y a observation du phénomène étudié, puis mise en pratique graduelle de la règle, d'abord seul, puis en dyade pour se terminer en grand groupe. Toutefois, sans cette incursion de l'approche inductive, cette SEA pourrait être qualifiée de magistrale (phases de transmission, de mémorisation et d'exercisation).

Lors de la deuxième SEA, la démarche de Jocelyne est assez semblable à la première. Elle transmet des savoirs sur le CD et le CI en écrivant les règles au tableau, règles que les élèves recopient dans leur cahier de français. Hormis ces deux phases qui relèveraient de l'enseignement magistral (transmission et mémorisation), lors de l'exercisation, l'enseignante propose une démarche plus inductive, avec un travail individuel, en dyade puis en grand groupe. Par ailleurs, plus proche de la psychologie cognitive que de l'enseignement magistral, elle fait appel aux connaissances antérieures des élèves quand elle traite des prépositions. Malgré ces incursions de l'approche inductive et de l'enseignement stratégique dans la phase d'exercisation, cette SEA a plus les allures d'une leçon magistrale.

4.2.4.3. La méthode d'analyse de la phrase

Lors de la première SEA portant sur l'accord des participes passés avec l'auxiliaire être, Jocelyne emploie une stratégie de « substitution » éculée, mais qui a fait ses preuves et qu'on trouve encore dans certaines grammaires renouvelées (Nadeau et Trudeau, 2001) : elle explique à ses élèves que pour savoir si un verbe se termine en – é ou en – er on peut le remplacer par vendre ou vendu. Sinon, la méthode d'analyse prégnante de la SEA est le questionnement sémantique alors qu'elle utilise à huit reprises la question « *Qui est-ce qui?* » pour repérer le GNs et la question « *Qui ou quoi?* » pour identifier le CD du verbe. De plus, elle fait une erreur de relation syntaxique lorsque la flèche servant à aider à accorder part du receveur (le verbe) vers le donneur (nom sujet) alors que c'est l'inverse.

Dans la deuxième SEA, l'enseignante s'appuie sur les manipulations syntaxiques de pronominalisation et de substitution pour reconnaître le CD du verbe. Par contre, elle identifie les fonctions syntaxiques (GNs, CD et CI) en employant le

questionnement sémantique; ceci semble bien la méthode d'analyse privilégiée de Jocelyne.

4.2.5. La pratique effective d'enseignement de Pierre

La première SEA de Pierre présente les groupes obligatoires et facultatifs dans la phrase. Lors de la deuxième observation faite la même semaine, la SEA est destinée au remplacement du GNs par un pronom, donc à la pronominalisation.

4.2.5.1. L'explication des notions ou des règles grammaticales

Lors de sa première SEA, si Pierre aborde l'identification du GNs à l'aide de la sémantique en se demandant de qui parle-t-on (ceci est d'ailleurs la première étape de la stratégie actuellement utilisée pour cette reconnaissance), l'essentiel de sa démarche est syntaxique. Pour lui, le nom commun est souvent précédé d'un déterminant, les groupes obligatoires de la phrase sont le GNs et le GV alors que les groupes facultatifs comme le CP sont déplaçables et effaçables. De plus, il utilise la terminologie renouvelée avec des expressions telles que groupe du verbe, groupe syntaxique, complément de phrase, classe de mots, etc.

Pendant la deuxième SEA où le remplacement du GNs par un pronom est à l'honneur, Pierre s'inscrit essentiellement dans une approche syntaxique. S'il recourt à la sémantique pour trouver le sujet, pour lui le sujet est toujours un GN. Il réfère également à la morphosyntaxe quand il enseigne que la conjugaison est faite à partir d'un radical que l'on dérive selon le temps et la personne. Il emploie les termes de la grammaire renouvelée comme le GNs, le noyau du GN et les déterminants.

4.2.5.2. La méthode d'enseignement

Pierre, dans sa SEA portant sur les groupes obligatoires et facultatifs, fait appel à plusieurs méthodes d'enseignement qui ont inspiré l'enseignement renouvelé de la grammaire. Si au début de la SEA, la démarche relève plutôt de l'enseignement magistral lorsque l'enseignant transmet la notion que les élèves recopient dans leur cahier de grammaire, la majorité de la SEA relève d'une approche inductive et d'un enseignement stratégique. En effet, pour ce qui est de l'induction, Pierre emploie des exemples oui et non, pour emprunter l'expression à Nadeau et Fisher (2006), c'est-à-dire des exemples qui respectent la règle et d'autres qui ne la respectent pas, permettant ainsi aux élèves de découvrir les récurrences et de dégager des hypothèses. La phase d'exercisation relèverait aussi d'une approche inductive puisque les élèves travaillent seuls, ensuite ils confrontent leurs réponses avec un collègue pour finir en plénière. Les élèves jouent un rôle actif dans leurs apprentissages surtout lors de la confrontation et de la plénière où ils doivent justifier leurs réponses. L'enseignement stratégique, quant à lui, est présent quand Pierre aborde les stratégies de reconnaissance (à l'aide des manipulations syntaxiques adéquates) des groupes facultatifs en s'appuyant sur les connaissances antérieures de ses élèves (les élèves dirigent Pierre comme « un pantin », c'est-à-dire qu'il fait ce que les élèves lui disent de faire) et en modélisant l'application de ces stratégies.

La deuxième SEA, destinée à la pronominalisation du GNs, est plutôt magistrale puisqu'elle est constituée d'une phase de transmission de connaissances du maître vers les élèves, suivie d'une période de mémorisation alors que les élèves récitent tous en chœur la marche à suivre précédemment transmise par l'enseignant, puis d'une phase d'exercisation débutée au tableau par l'enseignant, que les élèves doivent compléter individuellement. De plus, les exercices proposés, cinq phrases avec des GNs que les élèves doivent remplacer par le bon pronom, ne contiennent aucune phase de repérage à partir des manipulations syntaxiques puisque le GNs est

identifié par la couleur rouge dans les phrases à l'étude; les élèves n'ont qu'à le remplacer par le pronom correspondant à la bonne personne verbale.

4.2.5.3. La méthode d'analyse de la phrase

Puisque les deux SEA sont semblables du point de vue de l'analyse de la phrase, elles sont jointes. La méthode d'analyse privilégiée de Pierre semble être syntaxique. L'enseignant recourt à la phrase de base dans les exemples soumis aux élèves. Il utilise les manipulations syntaxiques de déplacement, de remplacement, d'effacement pour identifier les groupes syntaxiques constituants de la phrase (GNs-GV-CP) et d'encadrement pour reconnaître, plus spécifiquement, le GV. Malgré le fait que le questionnement sémantique soit une opération utilisée pour identifier le sujet de la phrase, la méthode d'analyse de la phrase s'appuie majoritairement sur les manipulations syntaxiques et les techniques de repérage renouvelées. Pierre, par contre, induit ses élèves en erreur quand il leur propose des relations syntaxiques erronées en faisant des flèches du receveur au donneur pour marquer le genre et le nombre.

4.2.6. La pratique effective d'enseignement de Chantale

Chantale est la deuxième enseignante qui n'a pu, faute de temps, offrir deux SEA en grammaire. Lors de l'unique observation, elle a fait une révision sur les accords dans le GN, travaillant en grammaire de la phrase.

4.2.6.1. L'explication des notions ou des règles grammaticales

Chantale recourt à la sémantique quand elle explique à ses élèves que pour trouver l'adjectif, on dit « *qui est américain?* », par exemple. Par contre, cette incursion de la sémantique s'arrête à cette méthode de repérage. Elle s'appuie ensuite

sur la syntaxe lorsqu'elle distingue le déterminant « leur » du pronom « leur » en disant qu'il est pronom lorsqu'il remplace un nom et déterminant quand il est devant un nom. Elle se sert également de la morphosyntaxe pour déterminer si l'adjectif « américain » prend une majuscule ou une minuscule : l'adjectif prend une minuscule et le nom propre une majuscule et que pour savoir à quelle classe de mots il appartient, on peut le remplacer par un autre nom ou un autre adjectif. L'essentiel de la SEA observée repose sur la syntaxe et la morphosyntaxe. Par ailleurs, elle emploie la terminologie renouvelée avec le groupe du nom, les déterminants possessifs, le complément de phrase, le groupe prépositionnel; elle se permet même de corriger le manuel des élèves dans lequel il est écrit « catégorie » de mots au lieu de « classe » de mots.

4.2.6.2. La méthode d'enseignement

La méthode de Chantale, lors de la SEA observée, présente les caractéristiques d'un enseignement magistral. D'une part, elle se fie à son manuel et au corrigé des exercices; elle lit le manuel aux élèves qui suivent dans le leur. D'autre part, l'exercice se réalise en grand groupe, mais l'enseignante monopolise l'échange qui finalement se réalise en sens unique. Elle copie les réponses au tableau directement de son corrigé. Quelques questions sont posées, mais les réponses demeurent fortement induites.

Par contre, quelques traces héritées de l'enseignement stratégique sont décelées quand l'enseignante fait appel aux connaissances antérieures des élèves pour trouver les diverses constructions du GN. L'exercice final, quant à lui, consiste en la correction d'un texte d'un camarade de classe. Cet exercice est plus proche de l'enseignement renouvelé de la grammaire tel qu'entendu aujourd'hui puisqu'il contient des phases de repérage, d'identification et de correction en appliquant les règles d'accord vues antérieurement. Mis à part cet exercice final et le rappel des

connaissances antérieures, la SEA se rapproche plus de la leçon magistrale et les élèves sont plutôt passifs cognitivement.

4.2.6.3. La méthode d'analyse de la phrase

Pour ce qui est de la méthode d'analyse de la phrase, Chantale identifie les constituants du groupe du nom avec ses élèves et elle repère les GNs comme étant constitutifs de la phrase. Par contre, ces identifications viennent de l'enseignante qui questionne les élèves à quelques reprises. Par ailleurs, elle utilise une relation syntaxique erronée alors qu'elle explique que dans la phrase « *Le très gentil chien* » l'adverbe « très » remplit la fonction syntaxique de modificateur du nom quand un adverbe ne peut modifier qu'un verbe, un adjectif ou un autre adverbe. Elle emploie également le questionnement sémantique pour identifier le nom auquel l'adjectif se rapporte (« *qui est-ce qui sont forcés?* »). Il n'y a aucune manipulation syntaxique proposée ni aucun recours aux méthodes renouvelées telles que l'appel au sens linguistique ou l'utilisation de la phrase de base, par exemple.

4.2.7. La pratique effective d'enseignement de Sylvie

Sylvie, lors de la première SEA, a présenté la phrase de base à ses élèves en utilisant les notions de groupes obligatoires et groupes facultatifs. La deuxième SEA, observée cinq jours plus tard, approfondissait la notion de groupes de la phrase en entrant plus en détails dans la constitution des GNs et du GV.

4.2.7.1. L'explication des notions ou des règles grammaticales

Lors de la première SEA, portant sur les groupes obligatoires et facultatifs de la phrase, Sylvie recourt essentiellement à la sémantique lorsqu'elle dit que le verbe c'est l'action, le sujet celui qui fait l'action et le CP indique où et quand cela se passe.

Elle recourt minimalement à la syntaxe quand elle explique que le CP est facultatif en démontrant qu'il peut s'effacer contrairement au GNs et au GV qui ne peuvent pas être effacés, ni déplacés sans changer le type de la phrase (la phrase impérative est donnée comme exemple). Sylvie emploie la terminologie renouvelée avec des termes comme le GV, le GNs et le CP.

Dans la deuxième SEA, destinée à l'approfondissement du GNs et du GV, Chantale recourt encore majoritairement à la sémantique en expliquant que l'adverbe indique comment se fait l'action, le verbe d'état révèle « *de quoi on a l'air* » et que le CP précise où et quand l'action se déroule. Elle explique cependant certaines notions à l'aide de la syntaxe quand elle montre par déplacement et effacement que le CP est facultatif alors que le GV est obligatoire. Elle emploie la terminologie renouvelée en utilisant des expressions telles que GV, GN, GNs, mais elle se sert de la terminologie traditionnelle quand elle parle de verbe d'état qui se nomme, maintenant, verbe attributif.

4.2.7.2. La méthode d'enseignement

Lors de la première observation, les élèves sont actifs cognitivement, ils répondent à des questions, réinvestissent les notions dans leur production et participent à la construction d'une réponse collective. Cette SEA est fortement stratégique puisque Sylvie utilise abondamment les connaissances antérieures (en faisant analyser des segments de phrases contenant des éléments vus antérieurement) et les connaissances intuitives des élèves. Elle construit l'activité à partir des exemples des élèves qu'ils soient bons ou mauvais et elle modélise les stratégies de repérage des différents groupes de la phrase. La SEA est organisée de façon inductive en ce que les élèves travaillent d'abord seul, ensuite il y a confrontation des réponses en dyade et, finalement, il y a un retour en grand groupe. De plus, l'enseignante explicite le but de la SEA qui est de donner des stratégies de correction pour écrire

des phrases syntaxiquement correctes. Le réinvestissement se fait en plénière avec deux textes d'élèves que l'enseignante présente à l'aide d'un rétroprojecteur. Les élèves déterminent si les phrases des textes sont correctes et, dans le cas contraire, ils ont à expliquer pourquoi. Les corrections sont alors faites par l'enseignante pour que tous voient la phrase syntaxiquement correcte.

Pour la deuxième SEA, Sylvie utilise les mêmes méthodes d'enseignement. Les élèves sont actifs pendant toute l'activité d'apprentissage. Une certaine démarche inductive est perçue quand elle laisse les élèves s'exprimer sur leurs conceptions des notions de GNs et de GV pour ensuite les guider vers la bonne réponse. Sinon, l'enseignement de Sylvie est plutôt stratégique avec le rappel des connaissances antérieures, l'explicitation de stratégies de grammaire incluant une modélisation au tableau et un réinvestissement dans un texte des élèves. L'exercice final de la SEA permet aux élèves d'être actifs jusqu'à la fin puisque cet exercice les implique directement. Ils ont, selon la couleur du carton qu'ils ont reçu de leur enseignante (bleu = GNs, vert = GV, jaune = GN comme CD ou CI et rouge = CP), à écrire un groupe de mots correspondant à cette couleur. Après cette étape, l'enseignante recueille les cartons des élèves en séparant les différentes couleurs. Finalement, elle choisit au hasard un carton GN, un carton GV, un carton GN pour CD ou CI et un carton CP pour construire des phrases loufoques, mais syntaxiquement viables. Lorsque le carton GN pour CD ou CI est utilisé comme CI, l'enseignante fait ajouter une préposition à ses élèves.

4.2.7.3. La méthode d'analyse de la phrase

Dans la première SEA, Sylvie recourt à la phrase de base et explique une de ses utilités, c'est-à-dire que l'on peut la transformer pour avoir des phrases impératives, interrogatives, négatives, passives, etc. Elle fait également appel au sens linguistique des élèves lorsque la classe corrige les deux textes en grand groupe en leur

demandant si la phrase est correcte ou non. De plus, l'enseignante utilise les manipulations syntaxiques pour identifier le CP, bien qu'elle fasse une erreur en disant que cette procédure ne fonctionne pas toujours. En effet, elle dit cela en proposant la phrase : « Les enfants vont à la plage » et reconnaître le groupe prépositionnel « à la plage » comme étant un complément de phrase alors qu'en grammaire renouvelée, les manipulations syntaxiques prouvent que c'est un complément indirect du verbe. Par ailleurs, si elle se sert des manipulations pour reconnaître les groupes constituants de la phrase et les fonctions syntaxiques de ces groupes, elle emploie le questionnement sémantique pour repérer le sujet et les CD et les CI. Mise à part cette incursion sémantique, la méthode d'analyse proposée par Sylvie est essentiellement syntaxique et fait appel au sens linguistique des élèves.

Dans la deuxième SEA, Sylvie recourt aux manipulations syntaxiques pour reconnaître le CP. Ses élèves et elle font l'identification des groupes constituants de la phrase et des mots constituant les groupes grâce aux manipulations syntaxiques. Par contre, elle utilise toujours le questionnement sémantique pour repérer le sujet et les CD et CI du verbe, quoique d'autres procédures soient proposées (manipulations syntaxiques).

4.2.8. La pratique effective d'enseignement de Lucie

La première SEA de Lucie est une révision de la classe des mots. Les élèves y abordent différentes notions telles que le nom, l'adjectif, le déterminant, le verbe et l'adverbe. La deuxième observation, faite deux semaines plus tard, permet aux élèves d'approfondir leurs connaissances sur l'adverbe en voyant sa formation et les stratégies pour le repérer dans une phrase.

4.2.8.1. L'explication des notions ou des règles grammaticales

La première SEA de Lucie, destinée à la révision des classes de mots, propose des explications essentiellement sémantiques : l'adjectif complète les noms ou les choses, le « déterminant détermine », le verbe fait l'action, le verbe d'état fournit une information sur le sujet et le nom commun désigne des choses ou des personnes. Par ailleurs, Lucie évite le recours à la morphosyntaxe quand elle ne répond pas à la question d'un élève qui lui demande si un adverbe est formé d'un préfixe et d'un radical, laissant ainsi libre cours aux préconceptions de cet élève. Par ailleurs, elle emploie des expressions relevant de la grammaire renouvelée, telles que classe de mots et verbe attributif, tout en donnant l'équivalent en grammaire traditionnelle, soit nature du mot et verbe d'état ou copule.

Lors de la deuxième SEA, approfondissant l'adverbe, Lucie recourt, encore une fois, essentiellement à la sémantique (un adverbe sert à préciser un mot ou un groupe de mots ou à dire de quelle façon l'action est faite). Par contre, elle emploie aussi la syntaxe (l'adverbe accompagne un verbe, un adjectif ou un autre adverbe, il est placé après un verbe à l'infinitif et avant ou après un adjectif) et à la morphosyntaxe (l'adverbe est formé en ajoutant un suffixe à la fin d'un adjectif, il est invariable et il est constitué d'un ou de plusieurs mots). Lucie emploie également la terminologie renouvelée en parlant de GN et de classe de mots, par exemple, tout en recourant à leur équivalent traditionnel.

4.2.8.2. La méthode d'enseignement

La première SEA permet aux élèves d'être actifs dans la construction de leurs connaissances. Comme cette activité en est une de révision, Lucie questionne les élèves pour qu'ils identifient les classes de mots à l'aide de stratégies de repérage telles que l'effacement, le remplacement ou le déplacement. Elle recourt à

l'enseignement stratégique en activant les connaissances antérieures des élèves, en explicitant le but des stratégies de repérage enseignées qui est de corriger des phrases et en réinvestissant les notions étudiées dans un corpus signifiant, les productions des élèves. En effet, les élèves repèrent et identifient avec les manipulations syntaxiques appropriées les différentes classes de mots dans un de leurs textes.

La deuxième SEA revêt une allure plus magistrale puisque l'enseignante lit les notions sur l'adverbe à l'étude dans le manuel et les élèves suivent dans le leur, ce qui les rend plutôt passifs. Par contre, quelques traces relevant de l'enseignement stratégique sont perceptibles telles que les stratégies de repérage de l'adverbe en utilisant les familles de mots et l'activation des connaissances antérieures au début de la SEA. Par contre, l'exercice proposé est décontextualisé en ce sens que les élèves ont une dizaine de phrases comprenant des adverbes qu'ils doivent repérer; ce travail est réalisé individuellement et l'enseignante circule et indique aux élèves si leurs réponses sont bonnes ou non en encerclant les erreurs.

4.2.8.3. La méthode d'analyse de la phrase

Lors de la première SEA, les élèves reconnaissent les classes de mots. Pour exécuter cette tâche, les manipulations syntaxiques comme l'effacement, le remplacement et le déplacement sont à l'honneur. Par contre, Lucie recourt au questionnement sémantique pour trouver l'adjectif, par exemple.

La méthode d'analyse proposée dans la deuxième SEA est plus développée. En effet, l'enseignante fait appel au sens linguistique des élèves pour identifier l'adverbe. Elle utilise beaucoup de manipulations syntaxiques comme l'addition, le remplacement et l'effacement pour repérer les adverbes. Par contre, elle emploie encore, parmi les stratégies de repérage de l'adverbe, le questionnement sémantique en posant la question « *de quelle façon marchait la fille?* »

En conclusion, l'analyse des propos des enseignantes permet de dégager certaines tendances telles que l'importance des savoirs d'expérience ou pédagogiques dans la pratique de leur métier. De plus, cette analyse met en lumière le rapport au savoir des participantes, à savoir si elles accèdent aux savoirs par obligation, pour appartenir au corps professoral, pour diriger leurs actions ou si elles ne donnent aucune valeur à l'acquisition de connaissances.

En ce qui a trait aux observations de SEA en grammaire au troisième cycle du primaire, l'analyse est concentrée sur l'explication des notions ou des règles grammaticales, la méthode d'enseignement et la méthode d'analyse de la phrase. Grâce à la grille d'observation, certaines tendances peuvent être dégagées comme l'utilisation presque majoritaire de l'enseignement stratégique. Les pratiques effectives d'enseignement observées permettent d'établir le ou les paradigmes sous-tendant les SEA en grammaire.

En somme, cette analyse sert de point d'ancrage aux interprétations des résultats. Celles-ci, reposant sur la typologie du rapport à la culture de Falardeau et Simard (2007) et Simard et al. (2007) et sur l'analyse des pratiques effectives d'enseignement de la grammaire qui éclairera le paradigme sous-tendant les SEA, offre des réponses aux questions de recherche et permet d'atteindre les trois objectifs de recherche, soit de catégoriser le rapport au savoir des enseignantes de l'échantillon, de vérifier dans quelle mesure les enseignantes tiennent compte de la grammaire renouvelée lors de pratiques effectives d'enseignement du français au troisième cycle du primaire et d'établir des liens entre le type de rapports au savoir et le paradigme sous-tendant l'enseignement de la grammaire.

CHAPITRE V

5 LA SYNTHÈSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats de la recherche sont synthétisés et interprétés. Premièrement, une synthèse des propos des enseignantes lors de leur entrevue est présentée ainsi que celle de la pratique effective d'enseignement en grammaire. Deuxièmement, à partir de l'analyse faite précédemment, le rapport au savoir de chaque enseignante est, dans un premier temps, catégorisé selon la typologie du rapport à la culture que Falardeau et Simard (2007) et Simard et al. (2007) ont développée. Dans un deuxième temps, le ou les paradigmes sous-tendant les situations d'enseignement-apprentissage observées sont mis en évidence, ce qui permet de situer chaque enseignante. Finalement, des liens généraux entre les types de rapport au savoir et les paradigmes qui inspirent les pratiques d'enseignement de la grammaire sont proposés dans le but de répondre à notre troisième objectif.

5.1. La synthèse des analyses des entrevues et des observations

Les propos des enseignantes ainsi que leur pratique effective d'enseignement ont été synthétisés afin de faire ressortir les grandes dominantes. Sans être généralisables, ces premiers résultats offrent un certain portrait du rapport au savoir des enseignantes et permettent de décrire, en se rappelant qu'il s'agit de l'analyse des observations faites et non de toute la pratique d'une enseignante, la façon d'aborder les notions ou les règles grammaticales, la méthode d'enseignement et la méthode d'analyse de la phrase.

5.1.1. La synthèse des propos des participantes

Les enseignantes participant à cette recherche avancent des réponses assez similaires dans plusieurs catégories. En synthétisant leurs propos, des constantes ont pu être dégagées à partir de certains indicateurs de la grille d'analyse.

5.1.1.1. La nature des savoirs appris

En ce qui a trait à la nature des savoirs appris, dans les savoirs académiques, les savoirs pédagogiques sont les plus considérés. Les enseignantes discutent surtout de différentes sphères de l'enseignement touchant la gestion de classe, les styles d'apprentissage (intelligences multiples), la complexité des apprentissages, la pédagogie par projets, la psychologie de l'enfant et la didactique en tant que telle lorsqu'elles parlent de ces savoirs pédagogiques. Pour ce qui est des savoirs disciplinaires, les enseignantes s'entendent pour dire qu'elles ont appris surtout des savoirs touchant le français. Seulement une enseignante dit avoir été bien servie en mathématiques, mais pas en français. Les savoirs curriculaires, pour leur part, ne sont abordés que par deux enseignantes qui se préoccupent du cheminement de leurs élèves et de leur préparation aux examens ministériels ou qui déclarent avoir touché au renouveau pédagogique à l'université.

Dans les savoirs professionnels, les savoirs d'expérience sont visités lorsque les enseignantes affirment avoir acquis des savoirs « *sur le tas* ». D'autres disent que le savoir enseigner s'apprend au jour le jour ou que seulement la pratique permet d'acquérir certains savoirs tels que la différenciation ou la progression des apprentissages.

5.1.1.2. La hiérarchisation des savoirs

L'analyse de la hiérarchisation des savoirs donne la priorité aux savoirs d'expérience. Ils sont privilégiés surtout quand les enseignantes parlent de l'importance des stages comparativement à celle du cursus universitaire. Elles sont catégoriques, les stages revêtent plus d'importance à leurs yeux que la formation initiale axée sur la théorie. L'importance des savoirs d'expérience transparaît aussi lorsque les enseignantes affirment se ressourcer au bagage expérientiel de leurs collègues. Les savoirs pédagogiques, quant à eux, tiennent également beaucoup de place dans le discours des participantes. Elles identifient la relation élève-enseignante comme essentielle dans le développement de l'enfant et dans la construction des apprentissages. Pour la majorité d'entre elles, cette relation est la base de l'enseignement. Les savoirs disciplinaires ont été exprimés à quatre occasions et se résument surtout au fait que les participantes s'attendent à ce que les futures enseignantes soient plus « savantes » ou devraient mieux maîtriser les savoirs essentiels. Les savoirs curriculaires font figure de parent pauvre dans la classification puisqu'une seule enseignante en parle pour dire que ces derniers devraient être enseignés à l'université.

5.1.1.3. Le discours sur les enjeux de leurs apprentissages

Le discours des enseignantes sur les enjeux de leurs apprentissages est assez hétérogène, c'est-à-dire qu'il touche, de près ou de loin, à toutes les dynamiques identifiées. Une majorité relève cependant d'une dynamique de développement institutionnel qui se résume en un apprentissage normatif : apprendre pour répondre aux exigences. Les enseignantes se rattachant à cette dynamique expliquent leurs démarches d'acquisition de connaissances comme étant obligatoires. Dans certains cas, c'est pour se mettre au même niveau que les élèves, d'autres utilisent les grammaires scolaires des élèves pour se former alors que quelques-unes disent avoir

fait leurs travaux universitaires dans le but d'avoir une bonne note. La dynamique de développement identitaire (appartenir au corps professoral) tient la deuxième place et apparaît dans des situations où les enseignantes disent qu'elles apprennent, car elles sont enseignantes ou qu'elles développent leurs compétences professionnelles dans le but de rejoindre le plus d'élèves possibles. Pour ce qui est de la dynamique de développement professionnel, elle est visible lorsque les enseignantes déclarent lire pour améliorer leur pratique ou se former l'esprit pour penser en fonction de l'enseignement. La dynamique de développement personnel est aussi présente, mais de façon moindre, lorsque deux enseignantes disent qu'apprendre c'est savoir chercher les réponses plutôt que de les connaître ou quand certaines touchent à la culture des futures enseignantes, qui devrait inclure l'histoire de l'art et l'histoire générale.

5.1.1.4. Les moyens pour apprendre

Les enseignantes utilisent presque toutes la formation et l'autoformation comme moyen pour apprendre. Les formations identifiées sont offertes par les différentes commissions scolaires et traitent de divers sujets allant de la nouvelle nomenclature grammaticale jusqu'aux stratégies d'enseignement. Une seule participante a évoqué l'application comme moyen pour apprendre. En d'autres termes, « *on apprend en faisant* ». Il s'agit pour elle d'essayer en classe de nouvelles façons de faire vues en formation, puis par la réflexion, elle remet ces nouvelles techniques en question en se demandant si cela est pertinent à sa pratique. S'il s'avère que ce ne l'est pas, elle cherchera d'autres méthodes pour arriver à ses fins.

5.1.1.5. Les personnes-ressources

Les enseignantes se ressource toutes auprès de leurs collègues, voie privilégiée pour avoir accès aux savoirs d'expérience de ceux-ci. Certaines identifient

les formatrices universitaires ou engagées par les commissions scolaires comme étant une source d'inspiration. Trois d'entre elles disent chercher du soutien auprès des conseillères pédagogiques, alors qu'une seule nomme plutôt des organismes tels que l'Office québécois de la langue française et le centre de réadaptation Interval.

5.1.2. La synthèse des observations des participantes

Les enseignantes participant à cette recherche ont des façons différentes d'enseigner la grammaire. Par contre, certaines constantes peuvent être dégagées. Leur pratique effective d'enseignement de la grammaire est ici synthétisée à partir des indicateurs de la grille d'observation.

5.1.2.1. L'explication des notions ou des règles grammaticales

Parmi les quatorze SEA observées, six d'entre elles pilotées par trois enseignantes différentes préconisent la sémantique pour expliquer les notions à l'étude. Le recours au sémantisme comme moyen d'explication traduit un enseignement plutôt traditionnel de la grammaire. Par contre, quatre SEA sont caractérisées par l'emploi de la syntaxe et deux par la combinaison de la syntaxe et de la morphosyntaxe, ce qui révèle un enseignement de la grammaire plutôt renouvelé. Pour ce qui est de la terminologie renouvelée, la totalité des enseignantes l'utilise malgré quelques glissements tels que l'emploi de mots comme : verbe d'état ou copule, groupe sujet, type, catégorie ou nature du mot.

5.1.2.2. La méthode d'enseignement

L'enseignement magistral est très présent, puisque la moitié des SEA sont caractérisées par cette méthode. L'enseignement directif ou la transmission de savoirs de l'enseignante vers les élèves en sont des preuves. Par contre, l'enseignement

renouvelé de la grammaire qui fait appel à l'enseignement stratégique ou à une approche plus inductive est également très sollicité, puisque l'autre moitié des SEA s'y réfère. En effet, trois SEA privilégient l'enseignement stratégique que ce soit dans la phase d'explicitation des savoirs ou dans la période d'exercisation, plusieurs enseignantes adoptent cette façon de faire, c'est-à-dire l'enseignement explicite de stratégies de repérage ou d'identification appuyées par les manipulations syntaxiques et des exercices débutant en grands groupes pour se terminer en travail individuel en passant par la dyade. Deux SEA préconisent l'approche inductive soit en utilisant l'oral réflexif ou en permettant aux élèves de découvrir des phénomènes grammaticaux à partir de corpus représentatifs. Finalement, deux SEA combinent l'induction et l'enseignement stratégique.

5.1.2.3. La méthode d'analyse de la phrase

Il faut dire, d'entrée de jeu, que deux SEA observées ne proposaient pas de méthodes d'analyse de la phrase. Hormis ces deux SEA, la majorité des observations ont recours à une méthode qualifiée de renouvelée. En effet, huit SEA sont d'aspect syntaxique, c'est-à-dire que la phrase est analysée à l'aide de manipulations syntaxiques appropriées, grâce à la phrase de base, que le sens linguistique des élèves est sollicité et que les groupes syntaxiques constituant la phrase sont identifiés. Par contre, quatre SEA emploient essentiellement le questionnement sémantique comme méthode d'analyse. Il s'agit surtout d'opérations d'identification des groupes syntaxiques ou des fonctions de ces groupes. Toutefois, les questions classiques pour trouver le sujet (Qui est-ce qui?) – ceci est encore admis en grammaire renouvelée, mais ne doit pas être la seule stratégie – ou les CD (qui ou quoi?) et CI (à qui ou à quoi?) sont généralisées à presque toutes les enseignantes.

5.2. Les types de rapport au savoir et les paradigmes d'enseignement

Les entrevues des enseignantes permettent de catégoriser leur mode d'accession au savoir et la signification qu'elles lui donnent dans leur vie professionnelle. La typologie de Falardeau et Simard (2007) et Simard et al. (2007) a permis cette catégorisation, facilitant l'interprétation des résultats. Cette typologie, comme mentionnée précédemment, est inscrite sur un continuum. Celui-ci considère le rapport à la culture de type intégratif-évolutif comme étant l'idéaltype; suit le type instrumentaliste, puis le type scolaire et finit par le type désimpliqué. Avant de débiter cette interprétation, il semble pertinent de rappeler cette typologie.

Tableau 5 : La typologie du rapport à la culture

Typologie du rapport à la culture (Falardeau et Simard, 2007; Simard et al., 2007)	
Rapport à la culture de type intégratif-évolutif	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir valorisé pour lui-même; - Savoir qui structure son identité personnelle et collective; - Savoir qui permet d'élargir les horizons, de trouver des réponses provisoires aux questions et de poursuivre le questionnement; - Posture de recherche, de questionnement et de critique à l'égard du savoir.
Rapport à la culture de type instrumentaliste	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir important à acquérir, mais seulement s'il permet une action efficace; - Savoir qui ne fait pas sens sans finalités extérieures; - Finalités de l'objet dans les actions qu'il permet ou qu'il permettra; - Absence du plaisir d'apprendre pour son propre développement.

Rapport à la culture de type scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Culture comme un objet et non pas comme un processus; - Aucune inscription dans des pratiques réflexives; - Soumission, acceptation passive de la légitimité de l'objet; - Savoir statique, non reconstruit; - Pôle individuel et normatif; - Savoirs constitués, jugés édifiants par l'élite.
Rapport à la culture de type désimpliqué	<ul style="list-style-type: none"> - Sujet qui fonctionne sur le mode de l'autosuffisance; - Sujet qui comprend le monde à partir de sa culture première; - Aucune rencontre significative avec des acteurs, des objets ou des savoirs culturels; - Rencontres qui ne valent pas beaucoup à ses yeux, qui ne lui procurent aucun plaisir.

Lors des observations de pratiques effectives d'enseignement en grammaire et à partir de l'analyse de celles-ci, le ou les paradigmes sous-tendant les SEA peuvent être identifiés. Rappelons qu'un enseignement grammatical qualifié de renouvelé ne fait pas qu'utiliser la terminologie correspondante. Il s'agit d'un enseignement expliquant les notions par la syntaxe et la morphosyntaxe. De plus, cet enseignement recourt à l'enseignement stratégique et à l'approche inductive. Par ailleurs, l'analyse de la phrase se réalise à l'aide de stratégies cognitives nommées manipulations syntaxiques. Ces dernières sont utilisées pour repérer et identifier les groupes syntaxiques dans la phrase ainsi que leur fonction. Donc, la grammaire renouvelée introduit une nouvelle méthode d'enseignement en plus de fournir des termes représentatifs de la réalité linguistique et une méthode d'analyse basée sur la syntaxe.

Pour ce qui est de l'enseignement traditionnel de la grammaire, il est caractérisé par une approche beaucoup plus déductive, partant de la règle et des généralités pour

arriver à des exercices d'application. Dans les SEA qui relèvent d'un enseignement magistral, l'enseignante transmet des savoirs que les élèves doivent mémoriser avant de les appliquer dans des exercices souvent décontextualisés. Ce type d'enseignement n'offre pas de phases de repérage, d'identification, de vérification et d'énonciation de la règle. La méthode d'analyse est basée sur le questionnement sémantique. Par ailleurs, la terminologie traditionnelle emploie des termes comme les compléments d'objet direct et indirect du verbe, les adjectifs possessifs, démonstratifs, numéraux, indéfinis etc., le complément circonstanciel, les verbes d'état ou copule, la nature ou catégorie des mots, les articles, pour ne nommer que ceux-là.

5.2.1. L'interprétation des résultats de Geneviève

Grâce à l'analyse des résultats de Geneviève au chapitre précédent, son rapport au savoir sera catégorisé et le ou les paradigmes d'enseignement de la grammaire sous-tendant les SEA observées seront dévoilés.

5.2.1.1. Le type de rapport au savoir

L'analyse du rapport au savoir de Geneviève permet de constater qu'elle aurait un rapport au savoir de type instrumentaliste. En effet, l'enseignante place au premier plan des savoirs académiques, les savoirs disciplinaires; les savoirs pédagogiques occupent le deuxième rang alors que les savoirs curriculaires ne sont pas mentionnés. Les savoirs professionnels, quant à eux, suivent les savoirs pédagogiques. Pour ce qui est de la hiérarchisation des savoirs, les savoirs d'expérience viennent en tête de liste en mentionnant l'importance des stages dans sa formation initiale et l'inspiration qu'elle tire des savoirs d'expérience de ses collègues. Selon son discours sur les enjeux de ses apprentissages, sa dynamique de développement se résume au développement identitaire, c'est-à-dire qu'elle apprend pour appartenir à la profession,

pour conforter son sentiment d'appartenance. Finalement, elle préconise l'autoformation et elle se ressource majoritairement à l'expérience de ses collègues.

Bien que les savoirs disciplinaires soient en tête de liste des savoirs appris, ces savoirs proviennent, entre autres, d'une des collègues de Geneviève alors que suivent les savoirs pédagogiques et d'expérience qui constituent des savoirs utiles à la pratique d'enseignement. De plus, elle accorde beaucoup d'importance aux savoirs d'expérience et plus précisément aux stages qu'elle considère plus formateurs que sa formation universitaire, encore une preuve que Geneviève préconiserait des savoirs pratiques qui influenceront sa pratique. Par ailleurs, en se fiant à son discours sur les enjeux de ses apprentissages qui se résume en une dynamique de développement identitaire, le savoir, pour elle, ne ferait pas de sens sans finalités extérieures, c'est-à-dire que Geneviève apprendrait pour conforter son sentiment d'appartenance envers la profession. Enfin, le fait de consulter ses collègues pour trouver des réponses à ses questions d'ordre professionnel indique qu'elle fait confiance à leur bagage expérientiel. Geneviève acquerrait des connaissances pour les actions qu'ils permettent, c'est-à-dire que les savoirs trouvent leurs finalités dans leur actualisation efficace ou non dans sa classe. Pour toutes ces raisons, Geneviève présenterait bien un rapport au savoir de type instrumentaliste.

5.2.1.2. Le ou les paradigmes sous-tendant les SEA

Geneviève prône le sémantisme lors de l'explication des notions ou des règles. Par contre, sa méthode d'enseignement privilégiée en grammaire de la phrase relève de l'enseignement stratégique. Son approche devient plus inductive quand elle touche à la grammaire du texte avec l'utilisation de la virgule. Pour ce qui est des méthodes d'analyse de la phrase, si le questionnement sémantique demeure, les manipulations syntaxiques sont au rendez-vous. Donc, le paradigme révélé par l'explication des notions ou des règles et la méthode d'analyse de la phrase proposée est plutôt

d'ascendance traditionnelle. En effet, elle explique les notions en s'appuyant sur la sémantique comme dans sa SEA sur la virgule où elle déclare que la virgule sépare des choses en parlant de noms communs. Le questionnement sémantique est également privilégié pour identifier les fonctions syntaxiques des groupes à l'étude comme le CD, le CI ou le GNs.

Par contre, elle utilise la terminologie renouvelée avec cependant quelques glissements vers la grammaire traditionnelle, mais comme l'affirment Nadeau et Fisher (2006, p. 67), la grammaire renouvelée « n'est pas un simple changement de terminologie ». De plus, Geneviève, dans ses méthodes d'enseignement, montre une posture renouvelée en recourant à l'enseignement stratégique et à l'approche inductive, deux démarches d'enseignement inspirant le renouveau grammatical. Cette influence psychologique s'explique peut-être par le parcours universitaire de Geneviève fraîchement terminé; elle aurait eu l'opportunité d'étudier ces approches dans son cursus scolaire puisqu'il s'agit des paradigmes préconisés actuellement par les formateurs universitaires.

En somme, Geneviève, bien qu'elle souscrive à la grammaire renouvelée en ce qui a trait aux méthodes d'enseignement et à la terminologie utilisée, adhérerait essentiellement au paradigme traditionnel dans l'explication des notions et dans l'analyse des phrases. Sa pratique d'enseignement en grammaire pourrait, dès lors, être considérée comme étant traditionnelle malgré des méthodes d'enseignement redevables de la psychologie cognitive.

5.2.2. L'interprétation des résultats de Georges

À l'aide de la typologie du rapport à la culture de Falardeau et Simard (2007) et Simard et al. (2007) et la grille d'analyse des SEA observées de Georges, son rapport

au savoir sera catégorisé et le ou les paradigmes d'enseignement de la grammaire sous-tendant les SEA observées seront dévoilés.

5.2.2.1. Le type de rapport au savoir

L'analyse des propos de Georges indique qu'il présenterait un rapport au savoir de type intégratif-évolutif en ce qui a trait à son discours sur les enjeux de ses apprentissages et à l'acquisition de connaissances par la formation et les formatrices. Par contre, un rapport au savoir de type instrumentaliste peut être décelé lorsque Georges donne de l'importance aux savoirs disciplinaires, pédagogiques et d'expérience comme étant appris. De plus, sa hiérarchisation des savoirs place les savoirs pédagogiques et professionnels en tête de liste.

D'une part, Georges, apprenant pour le plaisir et pour satisfaire sa curiosité, s'inscrit dans une dynamique de développement personnel démontrant un rapport au savoir de type intégratif-évolutif puisque le savoir est valorisé pour lui-même et qu'il adopte une posture de recherche et de questionnement à l'égard du savoir. Par ailleurs, il accède aux savoirs par la formation et les formateurs ce qui pourrait traduire son envie d'élargir ses horizons en fréquentant des formations présentant des innovations pédagogiques.

D'autre part, Georges présenterait certaines caractéristiques du rapport au savoir de type instrumentaliste. En effet, bien qu'il affirme avoir appris des savoirs disciplinaires, il les place sur un pied d'égalité avec les savoirs pédagogiques et d'expérience, deux types de savoirs orientés vers la pratique. L'importance accordée aux savoirs pédagogiques et d'expérience donne aussi des indices que la finalité des objets de savoir est dans les actions qu'ils permettent dans sa pratique, assertion confortée quand Georges dit : « *que c'est l'action qui prédomine dans mon histoire* ».

En somme, le type de rapport au savoir de Georges est intégratif-évolutif en ce qui a trait à son discours sur les enjeux de ses apprentissages et dans son mode d'accession aux savoirs, c'est-à-dire par la formation et les formatrices. Pour ce qui est de la nature des savoirs appris et de leur hiérarchisation, l'interprétation des propos de Georges sous ces indicateurs démontre un rapport au savoir de type instrumentaliste. En compilant ces informations, Georges présenterait un rapport au savoir intégratif-évolutif avec une tendance instrumentaliste.

5.2.2.2. Le ou les paradigmes sous-tendant les SEA

Georges, dans les SEA observées, applique quelques préceptes propres à la psychologie cognitive, tels le rappel des connaissances ou l'utilisation de stratégies, mais l'enseignement magistral reste dominant; la façon directive de transmettre les connaissances, les exercices décontextualisés ne permettant aucune réflexion grammaticale en sont la preuve. S'il utilise la terminologie renouvelée lorsqu'il parle du GN, il y a toutefois un flottement entre la classe et la sorte de mots. Les élèves sont relativement passifs dans la construction de leurs apprentissages et les exercices se réalisent seuls à partir d'une feuille élaborée par l'enseignant. Pour toutes ces raisons, la pratique effective d'enseignement de la grammaire de Georges pourrait être interprétée comme étant traditionnelle.

En effet, Georges, bien qu'il n'explique aucune notion ou règle grammaticale, pilote des SEA offrant une description grammaticale de la partie au tout; méthode préconisée par la grammaire traditionnelle. De plus, Georges, dans son enseignement grammatical, présente les caractéristiques d'une SEA traditionnelle telle que définie par Lahire (1992), c'est-à-dire une SEA contenant une phase de transmission de connaissances où le monopole de la parole est pris par l'enseignante et une phase d'exercisation décontextualisée et faite individuellement. Il ne manque que la phase de mémorisation pour que les SEA de Georges soient purement traditionnelles. La

place laissée à la psychologie cognitive et à la terminologie renouvelée est trop mince pour permettre de dire que ses SEA comportent des traces d'enseignement renouvelé. En bref, Georges recourt au paradigme traditionnel pour enseigner la grammaire.

5.2.3. L'interprétation des résultats de France

Avec l'analyse des résultats de France, son rapport au savoir sera catégorisé et le ou les paradigmes d'enseignement de la grammaire sous-tendant les SEA observées seront dévoilés.

5.2.3.1. Le type de rapport au savoir

À la lumière de l'analyse de son entrevue, France présenterait un rapport au savoir de type instrumentaliste. En effet, elle donne de l'importance aux savoirs qui influencent directement sa pratique en affirmant avoir surtout appris des savoirs d'expérience et en plaçant en tête de la hiérarchie les savoirs pédagogiques. De plus, elle favorise l'autoformation et fait d'abord confiance à l'expérience de ses collègues comme source d'informations. Par contre, elle s'insère dans une dynamique de développement personnel et professionnel pouvant diriger l'interprétation vers un rapport au savoir de type intégratif-évolutif.

L'inscription de France dans un rapport au savoir de type instrumentaliste est appuyée par les savoirs pédagogiques et d'expérience appris puisque la finalité de ces savoirs se trouve dans les actions qu'ils permettent ou qu'ils permettront. Cette finalité est aussi transposée dans sa hiérarchisation des savoirs où elle place des savoirs d'action, c'est-à-dire pédagogiques en premier. De plus, l'enseignante favorise ses collègues et leur expérience pour trouver des réponses à ses questions.

Par contre, le discours sur les enjeux de ses apprentissages laisserait présager un rapport au savoir de type intégratif-évolutif. En effet, elle démontre une dynamique de développement personnel qui consiste à apprendre pour le plaisir, pour assouvir sa curiosité intellectuelle. Cette dynamique de développement entre en contradiction avec le rapport au savoir instrumentaliste puisque le plaisir d'apprendre est exclu de ce type alors que le type intégratif-évolutif est défini comme une valorisation du savoir en soi et propose une posture de découverte et de questionnement. Par ailleurs, France s'inscrit également dans une dynamique de développement professionnel, dynamique qui se caractérise par la réflexion sur sa pratique professionnelle et par l'analyse de celle-ci pour prendre du recul et s'améliorer. Cette façon d'accéder aux savoirs de France démontre encore une fois un rapport au savoir de type intégratif-évolutif puisque ce type considère le savoir comme un moyen d'élargir ses horizons et comme un structurant de l'identité personnelle et collective.

En bref, France démontrerait un rapport au savoir de type instrumentaliste en ce qui a trait à la nature des savoirs appris, la hiérarchisation de ceux-ci ainsi que par les personnes-ressources. Pour ce qui est du discours sur les enjeux de ses apprentissages, elle s'inscrirait plutôt dans un rapport au savoir de type intégratif-évolutif. Son rapport au savoir pourrait être qualifié d'instrumentaliste avec une tendance intégrative-évolutive.

5.2.3.2. Le ou les paradigmes sous-tendant les SEA

France, dans la SEA observée, prône la syntaxe et la morphosyntaxe pour expliquer les notions à l'étude en plus d'utiliser la terminologie renouvelée. Les élèves sont actifs cognitivement et l'approche est inductive. France recourt également à la phrase de base, au sens linguistique de ses élèves et utilise les manipulations syntaxiques pour analyser les phrases. Elle emploie minimalement la sémantique

pour expliquer les notions et elle n'utilise pas le questionnement sémantique comme méthode d'analyse de la phrase.

Donc, France explique les notions à l'étude de façon renouvelée, c'est-à-dire qu'elle combine les critères d'explication (sémantique, syntaxique et morphologique). La syntaxe et la morphosyntaxe dominant au détriment de la sémantique. De plus, elle utilise adéquatement la terminologie renouvelée. Pour ce qui est de la méthode d'enseignement, France s'inscrit dans un enseignement renouvelé en exploitant l'approche inductive par l'oral réflexif et les phases de découverte, d'essai et d'erreur, d'établissement de la règle et de confrontation dans différentes grammaires. Cette approche permet aux élèves d'être actifs cognitivement. La méthode d'analyse de la phrase proposée par France démontre son adhésion à la grammaire renouvelée. En effet, elle emploie plusieurs préceptes de l'analyse grammaticale renouvelés en utilisant la phrase de base, en se fiant au sens linguistique de ses élèves et en favorisant les manipulations syntaxiques au questionnement sémantique. En somme, en se basant sur les observations, France favoriserait le paradigme renouvelé dans son enseignement de la grammaire.

5.2.4. L'interprétation des résultats de Jocelyne

Grâce aux réponses fournies lors de l'entrevue par Jocelyne et les observations faites lors des SEA qu'elle a présentées, il est désormais possible d'interpréter ces résultats afin de catégoriser le rapport au savoir de cette enseignante ainsi que d'éclairer le ou les paradigmes grammaticaux sous-tendant les SEA observées.

5.2.4.1. Le type de rapport au savoir

Jocelyne place en priorité l'action. Elle affirme avoir appris, de façon majoritaire, des savoirs pédagogiques; elle met au premier rang les savoirs

d'expérience et elle se fie à ses collègues comme personnes-ressources. De plus, elle démontre une dynamique de développement institutionnel tout en faisant de l'autoformation à partir des manuels des élèves.

Premièrement, Jocelyne présenterait un rapport au savoir de type instrumentaliste puisqu'elle dit avoir appris des savoirs pédagogiques; savoirs sur le comment enseigner qui permettent une action efficace. De plus, les savoirs d'expérience sont les plus importants pour elle ce qui traduirait que les savoirs pratiques, savoirs avec des finalités extérieures, c'est-à-dire dans l'action qu'ils permettent ou qu'ils permettront, sont très influents pour sa pratique effective. Dans le même ordre d'idées, elle puise majoritairement dans l'expérience de ses collègues pour trouver des réponses à ses questions. Pour toutes ces raisons, Jocelyne démontrerait un rapport au savoir de type instrumentaliste.

Deuxièmement, le discours sur les enjeux de ses apprentissages et le moyen pour apprendre de Jocelyne dirigent l'interprétation vers un rapport au savoir de type scolaire. En effet, cette enseignante s'inscrit dans une dynamique de développement institutionnel, une dynamique se définissant par un apprentissage normatif, c'est-à-dire qu'elle apprendrait parce qu'elle est obligée. Cette dynamique de développement répond au rapport au savoir de type scolaire tel que défini par Falardeau et Simard (2007) et Simard et al. (2007). Les sujets démontrant ce type de rapport au savoir se soumettent, acceptent passivement la légitimité de l'objet de savoir et ils se placent dans un pôle normatif. Par ailleurs, Jocelyne, dans son moyen pris pour apprendre, affirme qu'elle lit les grammaires des élèves avant les cours pour se former à donner cette matière. Ce moyen d'apprentissage vient conforter la dynamique de développement institutionnel de Jocelyne.

En somme, Jocelyne s'inscrirait dans un rapport au savoir de type instrumentaliste par les savoirs qu'elle dit avoir appris, par sa hiérarchisation des

savoirs et par ses personnes-ressources. Elle démontrerait aussi un rapport au savoir de type scolaire appuyé par son discours sur les enjeux de ses apprentissages et par son moyen pour apprendre. En bref, Jocelyne pourrait être catégorisée dans un rapport au savoir de type instrumentaliste avec une tendance scolaire.

5.2.4.2. Le ou les paradigmes sous-tendant les SEA

Jocelyne, en ce qui a trait aux explications des notions, utilise surtout la syntaxe et la morphosyntaxe, avec un petit détour sémantique. De plus, elle se sert de la terminologie renouvelée. Pour la méthode d'enseignement, elle est surtout magistrale puisque les deux SEA respectent le modèle traditionnel tel que décrit par Lahire (1992), c'est-à-dire une phase de transmission, une de mémorisation et une autre d'exercisation. Toutefois, dans la phase d'exercisation, elle touche à une approche plus inductive d'observation du phénomène linguistique à l'étude et sa mise en pratique graduelle. Bien que les SEA de Jocelyne préconisent, en ce qui a trait à la méthode d'analyse de la phrase, le questionnement sémantique, les manipulations syntaxiques sont tout de même utilisées.

En ce qui concerne les explications des notions ou des règles grammaticales à l'étude, Jocelyne s'inscrirait dans le renouveau pédagogique en grammaire. En effet, elle prône la syntaxe et la morphosyntaxe en recourant minimalement à la sémantique. Elle emploie donc les trois critères d'explication : sémantique, syntaxique et morphologique. De plus, elle adopte la terminologie renouvelée. Pour ce qui est de la méthode d'enseignement, elle pourrait être qualifiée de traditionnelle due à l'inactivité cognitive des élèves et à la présence des phases de transmission, de mémorisation et d'exercisation. Toutefois, cette dernière phase effleure l'approche inductive. Finalement, la méthode d'analyse de la phrase proposée par Jocelyne est aussi d'ascendance traditionnelle puisqu'elle préconise le questionnement sémantique, méthode traditionnelle, bien qu'elle présente quelques manipulations syntaxiques.

En bref, Jocelyne s'inscrirait dans le paradigme traditionnel de l'enseignement de la grammaire avec une tendance renouvelée. En effet, elle serait traditionnelle dans sa méthode d'enseignement et dans sa méthode d'analyse de la phrase, mais elle expliquerait les notions à en souscrivant à l'enseignement grammatical renouvelé.

5.2.5. L'interprétation des résultats de Pierre

Maintenant que l'analyse des résultats de Pierre est complétée, il est intéressant d'interpréter ceux-ci afin de constater son rapport au savoir et de dévoiler le ou les paradigmes d'enseignement de la grammaire sous-tendant les SEA observées.

5.2.5.1. Le type de rapport au savoir

Pierre, selon l'analyse de son entrevue, est beaucoup guidé par les savoirs influençant sa pratique immédiate. Il préconise l'action. En effet, il parle beaucoup des savoirs pédagogiques, c'est-à-dire qu'il affirme avoir appris majoritairement de ce type de savoirs et il les place en haut de sa hiérarchie. Il favorise l'application comme moyen d'apprentissage et il se fie aux savoirs d'expérience de ses collègues lorsqu'il se questionne sur sa pratique. Son discours sur les enjeux de ses apprentissages révèle qu'il adopte une dynamique de développement institutionnel axée sur l'obligation d'apprendre.

Pierre pourrait être catégorisé dans le rapport au savoir de type instrumentaliste. L'importance accordée aux savoirs pédagogiques démontre qu'il acquiert des savoirs qui influenceront directement sa pratique effective d'enseignement. De plus, la priorité de l'application comme moyen pour apprendre guide l'interprétation vers ce type de rapport au savoir puisque Pierre dit qu'il essaie les méthodes vues en formations et que si elles ne fonctionnent pas, il n'hésite pas à trouver autre chose.

Donc, le savoir acquis doit permettre des actions efficaces. Il puise aussi les informations relatives à son métier dans le bagage expérientiel de ses collègues, c'est-à-dire qu'il se fie aux savoirs éprouvés par ceux-ci et fonctionnant dans un contexte de classe.

Par contre, le discours sur les enjeux de ses apprentissages démontre un penchant vers le rapport au savoir de type scolaire. En effet, sa dynamique de développement est institutionnelle, donc guidée par l'obligation d'apprendre.

En bref, Pierre s'inscrirait dans un rapport au savoir de type instrumentaliste avec une faible tendance scolaire.

5.2.5.2. Le ou les paradigmes sous-tendant les SEA

Pierre, dans ses explications de la notion, recourt à la sémantique, mais la syntaxe demeure centrale. De plus, il emploie la terminologie renouvelée adéquatement. Pour ce qui est des méthodes d'enseignement, la première SEA est essentiellement inductive et stratégique autant dans la façon d'aborder la notion (découverte, exercices) que dans l'enseignement explicite de stratégies de repérage alors que la deuxième SEA est essentiellement magistrale. Finalement, il analyse la phrase à l'aide des méthodes préconisées par le renouveau grammatical, c'est-à-dire par l'utilisation des manipulations syntaxiques appropriées tout en identifiant les groupes constituants de la phrase. Par contre, il propose des relations syntaxiques erronées et le questionnement sémantique pour trouver le sujet de la phrase.

Pierre, dans ses explications des notions ou des règles grammaticales, s'inscrirait dans le mouvement renouvelé de la grammaire en prônant la syntaxe. En effet, cette grammaire focalise sur les explications syntaxiques afin que les élèves construisent des savoirs grammaticaux fiables et se concentrant sur les aspects

structurants de la langue. De plus, il exploite adéquatement la terminologie renouvelée ce qui pousse l'interprétation vers une adoption du paradigme renouvelé.

Pour ce qui est des méthodes d'enseignement, Pierre, lors de la première SEA, s'inscrit dans le nouveau pédagogique grammatical en employant l'enseignement stratégique et l'approche inductive en enseignant des stratégies de repérage et en permettant aux élèves de découvrir les phénomènes linguistiques à l'étude. Les exercices proposés s'inscrivent aussi dans ce nouveau. Par contre, la deuxième SEA observée présente toutes les caractéristiques d'un enseignement traditionnel. La SEA de Pierre est entièrement magistrale, c'est-à-dire que l'enseignant transmet les savoirs, transmission à sens unique, il fait une récitation à voix haute avec ses élèves dans le but de mémoriser les notions et la phase d'exercisation est décontextualisée et ne permet pas aux élèves d'appliquer un jugement grammatical complet comprenant le repérage, l'identification, l'émission d'hypothèses et la vérification de leurs hypothèses.

La méthode d'analyse proposée par Pierre est, quant à elle, renouvelée. Il utilise adéquatement les manipulations syntaxiques, il se sert de la phrase de base, mais il utilise systématiquement le questionnement sémantique pour identifier le sujet de la phrase.

En bref, la pratique effective d'enseignement en grammaire de Pierre pourrait être qualifiée de renouvelée puisqu'il explique les notions syntaxiquement en exploitant la terminologie renouvelée, il pilote une SEA stratégique et inductive et il analyse les phrases en recourant aux stratégies de repérage et d'identification que sont les manipulations syntaxiques. Par contre, un penchant traditionnel peut être décelé chez cet enseignant. La deuxième SEA présentée était totalement magistrale et il emploie le questionnement sémantique pour identifier le sujet de la phrase. Sa pratique effective en grammaire serait renouvelée avec une tendance traditionnelle.

5.2.6. L'interprétation des résultats de Chantale

À l'aide de la typologie du rapport à la culture de Falardeau et Simard (2007) et Simard et al. (2007) et la grille d'analyse des SEA observées de Chantale, son rapport au savoir sera catégorisé et le ou les paradigmes d'enseignement de la grammaire sous-tendant les SEA observées seront dévoilés.

5.2.6.1. Le type de rapport au savoir

Il y a une certaine ambivalence dans les propos de Chantale. Elle n'a discuté que des savoirs disciplinaires comme savoirs appris. Elle place ces derniers au premier rang de la hiérarchie des savoirs utiles à l'enseignement accompagnés des savoirs d'expérience. De plus, elle favorise la formation comme moyen d'apprentissage, mais les personnes-ressources qu'elle nomme sont ses collègues et non les formateurs venant dans son établissement (spécialiste du français, par exemple) et elle s'inscrit dans une dynamique de développement institutionnel.

Premièrement, le rapport au savoir de Chantale serait de type instrumentaliste. Le savoir disciplinaire appris est la nouvelle nomenclature en grammaire, savoir permettant d'enseigner adéquatement la grammaire, donc permettant une action efficace. De plus, elle place les savoirs disciplinaires et d'expérience en tête de sa hiérarchie. Par contre, les savoirs disciplinaires considérés importants par Chantale sont ceux relatifs à la compétence scripturale des futures enseignantes et nécessaires à une action efficace en classe. Elle dit que les futures enseignantes devraient apprendre le français à l'université, car elles font des fautes dans les cahiers des élèves et au tableau, faute d'ailleurs commise par Chantale lors de la SEA observée (elle a écrit « accord » avec un « c »). Les savoirs d'expérience sont aussi importants pour l'enseignante puisqu'elle considère les stages plus formateurs que le cursus

universitaire. Finalement, le moyen qu'elle prend pour apprendre est la formation, mais les formations nommées par l'enseignante sont celles offertes par son établissement et celles données par les producteurs de matériel pédagogique (formation plus axée sur la vente de matériel que sur le développement de compétences) et elle puise à l'expérience de ses collègues pour se ressourcer. Pour toutes ces raisons, le rapport au savoir de Chantale est principalement de type instrumentaliste.

Deuxièmement, le discours sur les enjeux de ses apprentissages de Chantale correspond au rapport au savoir de type scolaire avec une dynamique de développement institutionnel. En effet, elle a appris de nouvelles connaissances en français parce qu'elle enseigne maintenant au troisième cycle alors qu'elle avait enseigné seulement au premier cycle auparavant. Une obligation d'apprendre est ici présente et la normativité des apprentissages est également prouvée.

En somme, Chantale présenterait un rapport au savoir de type instrumentaliste avec une tendance scolaire.

5.2.6.2. Le ou les paradigmes sous-tendant les SEA

Lors de l'observation de la pratique effective d'enseignement de Chantale, elle explique les notions à l'aide de la syntaxe et de la morphosyntaxe en plus d'utiliser la terminologie renouvelée. L'enseignement comme tel est surtout magistral avec la lecture du manuel et le monopole de l'enseignante sur les échanges. Bien qu'il y ait une légère incursion de l'enseignement stratégique par l'activation des connaissances antérieures et du réinvestissement dans un corpus pertinent et significatif, la SEA demeure essentiellement magistrale. Les élèves sont généralement passifs. Pour ce qui est de la méthode d'analyse de la phrase, aucune trace de l'enseignement grammatical renouvelé n'a été observée. Il y a identification d'un groupe constituant

de la phrase et la révision de la construction du groupe du nom, identification faite par l'enseignante avec quelques questions aux élèves. De plus, Chantale fait une erreur dans les relations syntaxiques et elle utilise le questionnement sémantique pour identifier les adjectifs.

L'enseignante, dans l'explication des notions ou des règles grammaticales, pourrait être considérée comme renouvelée. En effet, elle présente les notions à l'aide de la syntaxe et de la morphosyntaxe tout en employant la terminologie renouvelée adéquatement. Par contre, une question peut être posée en ce qui concerne l'explication des notions. L'utilisation de la syntaxe, de la morphosyntaxe et de la terminologie renouvelée vient-elle d'elle? Un doute persiste puisque, lors de la SEA observée, Chantale lisait le manuel sans jamais déroger du contenu de celui-ci. Par contre, le chercheur ne peut induire de tel fait, alors l'explication de la notion à l'étude serait renouvelée.

Pour ce qui est de la méthode d'enseignement, Chantale démontrerait plusieurs caractéristiques d'un enseignement traditionnel et pour cause, elle lisait le manuel alors que les élèves suivaient dans le leur. Quelques questions ont été posées, mais elles étaient fortement induites par l'enseignante. La mince incursion de l'enseignement stratégique ne justifierait pas la qualification de renouveler. Donc, Chantale enseignerait la grammaire de façon traditionnelle, du moins dans ses méthodes d'enseignement.

Par ailleurs, la méthode d'analyse de la phrase de Chantale revêtirait également une allure traditionnelle puisqu'elle utilise le questionnement sémantique et qu'aucune manipulation syntaxique n'est proposée.

En somme, la pratique effective d'enseignement de la grammaire de Chantale souscrirait au paradigme traditionnel avec une tendance renouvelée dans l'explication des notions.

5.2.7. L'interprétation des résultats de Sylvie

Dans cette partie de ce projet de recherche, les résultats analysés de Sylvie serviront à catégoriser son rapport au savoir et à identifier le paradigme d'enseignement grammatical inspirant les SEA observées.

5.2.7.1. Le type de rapport au savoir

Sylvie, lors de son entrevue, affirme avoir appris surtout des savoirs curriculaires. Par ailleurs, elle place en haut de la hiérarchie des savoirs ceux qui proviennent de l'expérience, ce qui traduit un penchant vers l'action, vers des savoirs provenant de sa culture professionnelle. Elle fait de même avec les personnes-ressources en privilégiant les collègues dans sa quête de connaissances. Elle identifie aussi les conseillères pédagogiques, professionnelles de leur discipline, comme personnes importantes. En cela, elle s'inscrit dans une dynamique de développement professionnel consistant à apprendre pour se distancier, pour réfléchir à sa pratique. Par contre, elle relève aussi des dynamiques de développement identitaire et institutionnel.

Le rapport au savoir de Sylvie serait du type instrumentaliste. Elle dit avoir appris des savoirs curriculaires, mais ceux-ci sont importants pour elle, car elle confectionne son matériel pédagogique et elle se soucie que celui-ci soit adéquat pour préparer ses élèves aux examens ministériels. Donc, la finalité de l'acquisition de savoirs curriculaires est extérieure puisqu'ils sont utiles pour guider l'action de l'enseignante. De plus, elle place des savoirs d'expérience en tête de sa hiérarchie et

elle puise dans l'expérience de ses collègues pour répondre à ses questions ce qui traduirait que Sylvie se tourne davantage vers des savoirs utiles à la pratique, des savoirs permettant une action efficace.

Par ailleurs, le discours sur les enjeux de ses apprentissages de Sylvie dirige l'interprétation vers différentes avenues. Premièrement, la dynamique de développement majoritaire de Sylvie est professionnelle. Elle apprend pour se distancier de sa pratique ce qui correspond à un rapport au savoir de type intégratif-évolutif puisque Sylvie adopte une posture de questionnement et de critique à l'égard du savoir tout en trouvant des réponses provisoires à ses interrogations. Par contre, elle présente aussi des dynamiques de développement identitaire et institutionnel. La dynamique de développement identitaire se résume par l'apprentissage motivé par le désir d'appartenir au corps professoral, par la volonté d'entrer dans le moule de l'enseignante. La dynamique de développement institutionnel est définie comme un apprentissage obligatoire et normatif. Ces deux dynamiques indiquent un rapport au savoir de type scolaire, c'est-à-dire que l'enseignante apprend en s'inscrivant sur un pôle normatif.

En somme, Sylvie présenterait un rapport au savoir de type instrumentaliste appuyé par les savoirs appris, la hiérarchisation de ceux-ci et les personnes-ressources. Par contre, ce rapport au savoir pourrait être nuancé en se fiant aux dynamiques de développement de Sylvie, mais seulement la dynamique la plus prégnante sera retenue, c'est-à-dire que Sylvie démontrerait aussi des signes d'un rapport au savoir de type intégratif-évolutif. Donc, Sylvie aurait un rapport au savoir de type instrumentaliste avec une tendance intégrative-évolutive.

5.2.7.2. Le ou les paradigmes sous-tendant les SEA

Sylvie, lors des SEA observées, pour expliquer les notions, emploie essentiellement la sémantique avec quelques traces syntaxiques. Elle utilise la terminologie renouvelée bien qu'elle ait fait une erreur mineure en nommant les verbes attributifs des verbes d'état. Dans un autre ordre d'idées, l'enseignante utilise adéquatement l'enseignement stratégique en recourant aux connaissances antérieures, aux exercices significatifs et en permettant aux élèves de discuter et de défendre leurs réponses en dyade et en plénière. Ces derniers sont actifs sur le plan cognitif, car ils sont interpellés pendant toute la SEA. Finalement, la méthode d'analyse proposée fait appel à la phrase de base, au sens linguistique des élèves et elle utilise les manipulations syntaxiques. Par contre, le sujet et les CD et CI du verbe sont identifiés généralement à l'aide du questionnement sémantique bien que d'autres procédures soient proposées.

Cette enseignante, en ce qui a trait à l'explication des notions, adopterait le paradigme traditionnel. Elle utilise essentiellement la sémantique, critère d'explication traditionnel. Par contre, elle utilise la terminologie renouvelée, mais la grammaire renouvelée n'est pas qu'un changement de terminologie (Nadeau et Fisher, 2006). En bref, Sylvie serait traditionnelle dans l'explication des notions ou des règles grammaticales.

La méthode d'enseignement de Sylvie ainsi que la méthode d'analyse de la phrase qu'elle propose sont renouvelées. En effet, Sylvie s'appuie sur l'enseignement stratégique pour piloter ses SEA. De plus, les exercices qu'elle propose sont également stratégiques, car ils sont significatifs et ils permettent aux élèves d'être actifs cognitivement. Par ailleurs, la méthode d'analyse proposée par l'enseignante est aussi renouvelée. Sylvie fait appel au sens linguistique de ses élèves, elle exploite la phrase de base, elle recourt aux manipulations syntaxiques. Bien qu'elle emploie le

questionnement sémantique pour identifier le sujet, le CD et le CI, elle complète cette méthode d'analyse par les manipulations appropriées. Ce recours à la sémantique n'est pas condamné par la grammaire renouvelée, mais il doit être une des stratégies de repérage et non la seule, ce que Sylvie fait.

En somme, la pratique effective d'enseignement de la grammaire de Sylvie serait renouvelée dans les méthodes d'enseignement et celles d'analyse de la phrase. Sa pratique prend une allure traditionnelle quand il est question de l'explication des notions ou des règles. Donc, Sylvie adhérerait au paradigme renouvelé avec une ascendance traditionnelle.

5.2.8. L'interprétation des résultats de Lucie

Cette dernière interprétation, celle des résultats de Lucie, permettra de catégoriser son rapport au savoir et de dévoiler le ou les paradigmes d'enseignement de la grammaire sous-tendant les SEA observées.

5.2.8.1. Le type de rapport au savoir

Lucie privilégie l'action. Les savoirs appris sont de nature pédagogique; sa hiérarchisation des savoirs place ceux qui proviennent de l'expérience en tête de liste; elle démontre une dynamique de développement institutionnel en disant que le bagage universitaire sert à avoir de bonnes notes; elle utilise la formation pour acquérir de nouvelles connaissances; les collègues, les formateurs universitaires et les conseillers pédagogiques sont pour elle des personnes-ressources.

Lucie, en premier lieu, démontrerait un rapport au savoir de type instrumentaliste. En effet, elle préconiserait les savoirs qui permettent ou qui permettront une action efficace lorsqu'elle dit avoir appris surtout des savoirs

pédagogiques et quand elle place les savoirs d'expérience en tête de sa hiérarchie. De plus, elle se fie au bagage expérientiel de ses collègues pour répondre à ses questions; bagage éprouvé en contexte de classe. Par ailleurs, elle fréquente les formations animées par les conseillères pédagogiques et les formatrices universitaires offertes par sa commission scolaire, surtout celles qui présentent des savoirs pédagogiques selon les dires de Lucie, ce qui laisse percevoir la prédilection pour l'action de l'enseignante.

En deuxième lieu, le discours sur les enjeux de ses apprentissages de Lucie démontre une dynamique de développement institutionnel qui correspondrait à un rapport au savoir de type scolaire. En effet, Lucie apprendrait par obligation et elle le fait parce que c'est exigé comme elle l'a mentionné dans son entrevue alors qu'elle disait que le bagage universitaire, après réflexion, servait à avoir de bonnes notes. Cette assertion s'inscrit dans le rapport au savoir de type scolaire puisque l'objet de savoir est considéré comme statique et normatif, jugé édifiant par l'élite, ici les formateurs universitaires.

En somme, Lucie présenterait un rapport au savoir de type instrumentaliste avec une tendance scolaire. La primauté donnée à l'action dans la hiérarchie des savoirs, dans la nature des connaissances apprises, dans les personnes-ressources et dans les moyens pour apprendre appuie le type instrumentaliste. Par ailleurs, la dynamique de développement institutionnel étaye le type scolaire.

5.2.8.2. Le ou les paradigmes sous-tendant les SEA

Lucie, pour expliquer la notion ou la règle, recourt à la sémantique et, ensuite, à la syntaxe. Elle emploie la terminologie renouvelée, mais elle donne souvent l'équivalent traditionnel (classe de mots = nature ou catégorie, verbe attributif = verbe d'état). En ce qui a trait à la méthode d'enseignement, l'enseignante démontre

un enseignement stratégique, mais la deuxième SEA est teintée par l'enseignement magistral. Par ailleurs, elle analyse les phrases en faisant appel au sens linguistique des élèves et en utilisant les manipulations syntaxiques adéquates, mais elle recourt, pour certaines notions, au questionnement sémantique.

Pour ce qui est de l'explication des notions ou des règles grammaticales, Lucie pourrait être qualifiée de traditionnelle. Elle utilise principalement la sémantique et minimalement la syntaxe. Le sémantisme est la base de l'enseignement traditionnel. De plus, elle utilise la terminologie renouvelée, mais elle donne souvent l'équivalent traditionnel ce qui appuie l'interprétation vers le traditionalisme.

En ce qui a trait les méthodes d'enseignement, Lucie serait, pour la première SEA, renouvelée alors qu'elle serait traditionnelle pour la deuxième. L'enseignement de l'enseignante, lors de la première SEA, est stratégique alors qu'elle active les connaissances antérieures de ses élèves, qu'elle enseigne explicitement des stratégies de repérage de l'adverbe et qu'elle modélise l'utilisation de ces stratégies au tableau. Par contre, la deuxième SEA est plutôt magistrale, donc traditionnelle. L'enseignante lisait le manuel à ses élèves qui devaient suivre dans le leur. Ceux-ci étaient passifs cognitivement. Donc, Lucie emploierait des méthodes d'enseignement renouvelées et traditionnelles.

Finalement, la méthode d'analyse de la phrase de Lucie s'apparente aux indications du paradigme renouvelé en grammaire. En effet, elle fait appel au sens linguistique des élèves, elle recourt aux manipulations syntaxiques adéquates pour identifier les classes de mots et elle utilise le questionnement sémantique pour certaines notions. Par contre, le questionnement sémantique, comme mentionné plus tôt, n'est pas une faute, mais une stratégie à intégrer dans un ensemble de stratégies relevant de la syntaxe.

En somme, la pratique effective d'enseignement de la grammaire de Lucie pourrait être qualifiée de traditionnelle avec une forte tendance renouvelée puisqu'elle explique les notions et pilote une SEA traditionnellement, mais elle pilote l'autre SEA et elle analyse la phrase avec le paradigme renouvelé.

5.3. Les liens entre le type de rapport au savoir et les paradigmes sous-tendant les SEA

Afin d'atteindre le dernier objectif de cette recherche, c'est-à-dire de tisser des liens entre le type de rapport au savoir et les paradigmes sous-tendant les SEA observées, une synthèse des interprétations sera d'abord faite pour ensuite établir des liens en présentant l'information par type de rapport au savoir

5.3.1. La synthèse des interprétations

L'interprétation des résultats a été faite à l'aide des données recueillies auprès des enseignantes participant à cette recherche. Les différents outils méthodologiques utilisés ont permis de catégoriser le rapport au savoir des enseignantes et de dévoiler le ou les paradigmes sous-tendant les SEA observées.

5.3.1.1. La synthèse du type de rapport au savoir des enseignantes

En se référant au tableau 6, il est intéressant de noter que toutes les enseignantes observées démontreraient un rapport au savoir de type instrumentaliste que ce soit le type principal ou secondaire. En effet, sur huit enseignantes observées, sept présentent le type instrumentaliste comme rapport au savoir principal alors qu'une seule est catégorisée ainsi secondairement. Ces résultats rejoignent ceux de recherches antérieures comme celle de Tardif et Zourhlal (2005) et celle de Bouissou

et Aroq (2005) qui stipulent que le rapport au savoir des enseignantes serait pragmatique et « applicationniste ».

Par ailleurs, la moitié des enseignantes, soit quatre, présenterait un rapport au savoir de type scolaire comme type secondaire. De plus, il faut ajouter que ces quatre enseignantes ont comme rapport au savoir principal le type instrumentaliste. Donc 50 % de l'échantillon présenterait un rapport au savoir de type instrumentaliste avec une tendance scolaire.

Finalement, trois enseignantes démontreraient un rapport au savoir de type intégratif-évolutif, mais seulement une seule a ce type comme rapport au savoir principal. Les deux autres enseignantes ayant ce type de rapport au savoir secondaire démontrent un rapport au savoir principal de type instrumentaliste. Par ailleurs, il est à noter qu'aucune enseignante ne souscrit à un rapport au savoir de type désimpliqué.

Tableau 6 : Synthèse des types de rapports au savoir et des paradigmes d'enseignement

Synthèse des types de rapport au savoir et des paradigmes d'enseignement		
Enseignantes	Types de rapport au savoir	Paradigmes d'enseignement
Geneviève	Instrumentaliste ²¹	Traditionnel <i>Renouvelé</i> ²²
Georges	Intégratif-évolutif <i>Instrumentaliste</i>	Traditionnel
France	Instrumentaliste <i>Intégratif-évolutif</i>	Renouvelé
Jocelyne	Instrumentaliste <i>Scolaire</i>	Traditionnel <i>Renouvelé</i>

²¹ Les éléments en gras représentent le type ou le paradigme principal.

²² Les éléments en italique représentent le type ou le paradigme secondaire.

Pierre	Instrumentaliste <i>Scolaire</i>	Renouvelé <i>Traditionnel</i>
Chantale	Instrumentaliste <i>Scolaire</i>	Traditionnel <i>Renouvelé</i>
Sylvie	Instrumentaliste <i>Intégratif-évolutif</i>	Renouvelé <i>Traditionnel</i>
Lucie	Instrumentaliste <i>Scolaire</i>	Traditionnel <i>Renouvelé</i>

5.3.1.2. La synthèse des paradigmes d'enseignement sous-tendant les SEA

La majorité des enseignantes combinent le paradigme traditionnel et le paradigme renouvelé (Tableau 6). En effet, six abordent la grammaire en se référant tantôt à un paradigme tantôt à l'autre; sur ces six, quatre ont l'enseignement traditionnel comme paradigme principal et deux l'enseignement renouvelé. Ces observations sont intéressantes puisqu'elles sont en accord avec les résultats de Dufays (2007) qui affirme que le nouveau paradigme grammatical est mal compris des enseignantes et que les leçons de français sont un tissu de paradigmes souvent contradictoires. Par ailleurs, une seule enseignante n'utilise que le paradigme traditionnel alors qu'une autre s'inscrit uniquement dans le paradigme renouvelé. Des hypothèses servant à comprendre ces cas seront présentées ultérieurement.

5.3.2. Les liens entre les types de rapport au savoir et les paradigmes d'enseignement sous-tendant les SEA

En examinant les interprétations du type de rapport au savoir et les paradigmes d'enseignement des participantes, il est possible de tisser des liens entre ces deux dimensions. Il est intéressant de noter que toutes les enseignantes, sauf une, ne sont

pas de type pur, c'est-à-dire qu'elles présentent un rapport au savoir combinant deux catégories. Elles démontrent toutes un rapport au savoir de type instrumentaliste (sept dominants dont un pur et un secondaire). Pour le paradigme d'enseignement, deux enseignantes ont un type pur, l'une traditionnel et l'autre renouvelé. Parmi les six autres participantes, quatre relèvent principalement du paradigme traditionnel et deux du paradigme renouvelé. En somme, il est possible de constater que cinq enseignantes sur huit adoptent surtout le paradigme traditionnel.

Les enseignantes qui démontrent un type de rapport au savoir instrumentaliste (1²³) ou instrumentaliste/scolaire (3) sollicitent de manière dominante un enseignement traditionnel avec une tendance à l'enseignement renouvelé. Une autre enseignante (1) avec un rapport au savoir de type instrumentaliste/scolaire fait cependant exception en s'appuyant fortement sur le paradigme renouvelé pour enseigner la grammaire. Pour les quatre premières enseignantes, le savoir d'expérience, l'importance des collègues comme référence, l'identité professionnelle et institutionnelle sont au centre de leur rapport au savoir. Elles adhèrent au paradigme traditionnel de la grammaire, soit en expliquant les notions sémantiquement (2) soit en analysant la phrase à l'aide du questionnement sémantique (3), soit en utilisant la terminologie traditionnelle (1), soit en recourant à des méthodes propres à l'enseignement magistral (3). L'aspect renouvelé de leur enseignement, qui est ici secondaire, se révèle surtout par le recours à la syntaxe pour expliquer les notions (3) et à la terminologie renouvelée (2). Quelques préceptes relevant de l'enseignement stratégique (2) ou de l'approche inductive (1) sont également présents.

La seule enseignante qui présente un rapport au savoir uniquement de type instrumentaliste et qui adhère fortement au paradigme traditionnel d'enseignement de

²³ Ce chiffre indique le nombre de personnes.

la grammaire adopte également quelques préceptes de la psychologie cognitive. Cette dernière constatation s'expliquerait peut-être par sa formation universitaire fraîchement terminée, ce paradigme renouvelé étant préconisé par les didacticiennes du français enseignant en formation initiale.

Quant à la cinquième enseignante de type instrumentaliste/scolaire, son rapport au savoir est moins lié aux savoirs d'expérience que ses collègues. Elle privilégie plutôt l'application de nouvelles méthodes dans son enseignement, ce qui expliquerait sans doute sa façon d'enseigner la grammaire presque exclusivement renouvelée.

Ces résultats semblent cohérents. Des enseignantes valorisant le savoir d'expérience pour elles-mêmes et chez leurs collègues, affichant un attachement à l'identité professionnelle, voire institutionnelle, manifestent un rapport au savoir pragmatique et « applicationniste ». Dans cette optique, l'enseignement traditionnel, s'avérant une valeur sûre, n'est pas surprenant. Par contre, la présence, même sommaire, de la psychologie cognitive, s'expliquerait, pour deux d'entre elles, par les études universitaires récentes. En effet, l'enseignement stratégique et l'approche inductive sont deux méthodes d'enseignement préconisées par les formatrices universitaires. Ces enseignantes devaient souscrire à ces types d'enseignement autant dans leurs travaux scolaires (écrits ou présentés oralement) que dans leurs stages. De plus, elles seraient plus à l'affût du dernier programme en éducation, programme mettant l'accent sur ces méthodes d'enseignement. Pour ce qui est des deux autres enseignantes adoptant cette posture, elles affirment avoir suivi des formations continues axées sur la pédagogie (1) et sur la grammaire renouvelée (1). La présence de la psychologie cognitive dans la pratique effective de ces enseignantes peut être alors attribuable à la formation initiale (2) et à la formation continue (2).

Deux enseignantes présentent un rapport au savoir de type instrumentaliste avec une tendance intégrative-évolutive (2). Une d'entre elles adopte entièrement le

paradigme renouvelé alors que l'autre s'inscrit dans le paradigme renouvelé avec une tendance traditionnelle. La combinaison de ces deux types de rapport au savoir semble favoriser l'utilisation de la grammaire renouvelée en contexte de classe. Ces deux enseignantes ont comme méthode, l'enseignement stratégique ou l'approche inductive qui, rappelons-le, consiste en l'enseignement explicite de stratégies et en la découverte des phénomènes langagiers à l'étude. Les deux analysent la phrase à l'aide de la phrase de base, des manipulations syntaxiques et elles font appel au sens linguistique de leurs élèves. Pour ce qui est de l'explication des notions, l'une procède avec la syntaxe et la morphosyntaxe et l'autre sémantiquement. Ces résultats sont logiques puisque les individus avec un rapport au savoir intégratif-évolutif sont plus enclins à la nouveauté. Ils apprennent par plaisir, pour augmenter leur bagage de connaissances. De plus, ils considèrent le savoir positivement puisqu'il structure l'identité personnelle et donne un sens à la vie de tous les jours. Pour ces raisons, ce type d'apprenant devrait être ouvert à l'innovation pédagogique et, plus précisément, à celle liée à l'enseignement de la grammaire. L'interprétation des résultats permet d'abonder dans ce sens, les enseignantes présentant un rapport au savoir de type intégratif-évolutif, comme étant secondaire, adhèrent au paradigme renouvelé de l'enseignement de la grammaire.

Une seule enseignante est catégorisée comme ayant un rapport au savoir de type intégratif-évolutif avec une tendance instrumentaliste tout en s'inscrivant dans le paradigme grammatical traditionnel, et qui plus est, pur. Cette constatation est surprenante puisqu'une enseignante apprenant pour le plaisir, pour assouvir sa curiosité, adoptant une posture de recherche et de questionnement à l'égard de l'objet de savoir devrait être à l'affût des innovations pédagogiques. Quelques raisons pourraient expliquer cette posture particulière, voire contradictoire.

En premier lieu, cette enseignante est en fin de carrière, peut-être n'a-t-elle pas envie de déroger de ses habitudes professionnelles pour les quelques années restantes?

Comme le disent Bareil (2004), Brassard (2005), Van Veen et Slegers (2006) et Zimmerman (2006) à propos de la résistance aux changements, les habitudes professionnelles sont bien ancrées chez le corps professoral; elles sont peut-être encore plus profondes chez une enseignante cumulant une trentaine d'années d'expérience. De plus, ces mêmes chercheurs affirment que le changement doit faire sens pour l'enseignante sinon elle ne lui reconnaîtra aucune utilité. Cette enseignante, manifestant pourtant un rapport au savoir principalement intégratif-évolutif et adoptant une posture de recherche, de questionnement et de critique à l'égard de ce savoir, n'a peut-être pas assouvi ses questions concernant l'enseignement de la grammaire dans le paradigme renouvelé.

En deuxième lieu, les enseignantes sont fortement influencées par leurs propres souvenirs en tant qu'élèves (Garcia-Debanc et Lordat, 2007). Cette enseignante démontrant un rapport au savoir de type intégratif-évolutif/instrumentaliste et adoptant le paradigme traditionnel étant en fin de carrière n'aurait connu que la grammaire traditionnelle lorsqu'elle était élève au primaire et au secondaire. Cette hypothèse appuierait le fait qu'elle enseigne la grammaire de façon traditionnelle; forte de ses souvenirs d'élève, elle reproduit une méthode qui a réussi avec elle. L'influence du vécu scolaire de l'enseignante pourrait jouer un rôle dans le choix du paradigme d'enseignement; comme le dit Dufays (2007), la discipline « français » est une discipline malléable, soumise aux interprétations, aux choix et à la personnalité de chaque praticienne; c'est une discipline où l'enseignante est libre, tant en ce qui concerne les contenus que les démarches, et où ses valeurs et sa personnalité apparaissent comme une détermination bien supérieure à celle des instructions officielles et des modélisations des experts.

En bref, l'interprétation des résultats de cette enseignante demeure surprenante puisque son type de rapport au savoir devrait, logiquement, laisser voir un enseignement renouvelé alors que le contraire s'est avéré. De plus, il s'agit d'une des

deux enseignantes démontrant un paradigme grammatical pur. Deux hypothèses ont été soulevées dans le but d'expliquer cette situation, mais les réponses ne peuvent se trouver dans la spéculation. Bien qu'étonnant, dans le cadre de cette recherche, les résultats indiquent que les enseignantes avec un rapport au savoir de type intégratif-évolutif/instrumentaliste seraient davantage portées à adhérer au paradigme traditionnel de l'enseignement de la grammaire.

Pour terminer, force est de constater que l'enseignement renouvelé de la grammaire, qu'il soit le paradigme principal ou non, est toujours présent, sauf dans un cas. Le paradigme renouvelé est prioritaire chez trois enseignantes; deux d'entre elles présentent un rapport au savoir de type instrumentaliste/intégratif-évolutif et l'autre de type instrumentaliste/scolaire. Un point intéressant est que l'enseignante présentant l'idéaltype du rapport au savoir, c'est-à-dire un rapport au savoir principalement intégratif-évolutif, n'adhère pas au nouveau grammatical.

5.3.3. La synthèse des liens entre le type de rapport au savoir et le paradigme d'enseignement

En somme, il semblerait que les enseignantes démontrant un rapport au savoir de type instrumentaliste et instrumentaliste/scolaire soient plus enclines à adopter la grammaire traditionnelle dans leur pratique effective d'enseignement. En effet, cinq enseignantes de notre échantillon de huit participantes montrent ces types de rapport au savoir. Parmi ces cinq, quatre réfèrent principalement à la grammaire traditionnelle et une seule au paradigme renouvelé.

Par ailleurs, les enseignantes ayant un rapport au savoir de type instrumentaliste/intégratif-évolutif renouvèleraient leur enseignement de la grammaire. Deux enseignantes présentent ce type de rapport au savoir et les deux offrent des SEA renouvelées; l'une est renouvelée pur, c'est-à-dire qu'elle n'utilise

que la grammaire renouvelée et l'autre est principalement renouvelée avec une tendance traditionnelle.

Finalement, un seul cas pose plusieurs interrogations. Il s'agit de l'enseignante présentant un rapport au savoir de type intégratif-évolutif/instrumentaliste. Ce cas est déstabilisant puisque son rapport au savoir principal laissait espérer qu'elle utiliserait la grammaire renouvelée, mais l'inverse a été constaté. De plus, il s'agit d'une des deux enseignantes ayant un paradigme pur d'enseignement de la grammaire, ici traditionnel. Le vécu d'élève de l'enseignante ou les habitudes professionnelles fortement ancrées sont peut-être des raisons pouvant expliquer son cas particulier. Ce type de cas, qui pourrait être qualifié d'exceptionnel, montre bien que les résultats de cette recherche peuvent être difficilement généralisables à l'ensemble du corps professoral du Québec.

En conclusion, les objectifs guidant cette recherche ont été atteints ou, du moins, explorés. Premièrement, le rapport au savoir des enseignantes a été catégorisé selon la typologie de Falardeau et Simard (2007) et Simard et al. (2007). Les résultats associés à cet objectif sont assez représentatifs des recherches antérieures sur le rapport au savoir des enseignantes. En effet, le constat que les personnes participant à notre recherche montrent majoritairement un rapport au savoir de type instrumentaliste (sept dominants et un secondaire) est en cohérence avec les résultats de Tardif et Zourhlal (2005) et de Bouissou et Aroq (2005), qui ont mis en évidence un rapport au savoir pragmatique et « applicationniste » dominant.

Deuxièmement, le second objectif consiste à identifier le ou les paradigmes sous-tendant les SEA observées. Cette recherche a permis de constater que le paradigme traditionnel est encore bien présent dans les classes du troisième cycle du primaire, du moins dans les huit classes visitées dans le cadre de ce projet. En effet, cinq enseignantes adhèrent principalement au paradigme traditionnel alors que les

trois autres enseignent la grammaire de façon renouvelée. De plus, seulement deux enseignantes ont un paradigme pur et les autres combinent les deux paradigmes. Ces observations sont cohérentes avec celles de Dufays (2007) qui montrent que les leçons de français sont un tissu de paradigmes souvent contradictoires.

Finalement, le troisième objectif tisse des liens entre le type de rapport au savoir et le paradigme d'enseignement de la grammaire des enseignantes. Il a été possible d'établir trois constats entre ces deux dimensions. Les enseignantes démontrant un rapport au savoir de type instrumentaliste ou instrumentaliste/scolaire sont majoritairement portées à adopter la grammaire traditionnelle. Celles présentant un rapport au savoir de type instrumentaliste/intégratif-évolutif préconisent la grammaire renouvelée. Le dernier constat, plutôt surprenant, concerne l'enseignante montrant un rapport au savoir de type intégratif-évolutif/instrumentaliste, la posture la plus proche de l'idéaltype identifié par Simard et al. (2007) et adoptant un paradigme traditionnel d'enseignement de la grammaire.

5.4. Les limites de la recherche

Les résultats de cette recherche méritent d'être discutés et relativisés. Ils ne peuvent être généralisables à l'ensemble du corps professoral québécois, au 3^e cycle du primaire. En effet, huit enseignantes ont participé à ce projet, ce qui est loin d'être représentatif de cette population enseignante. Par contre, cet échantillon est assez vaste pour comprendre certains phénomènes reliés à l'acceptation ou non de l'innovation pédagogique en grammaire tels que l'influence du type de rapport au savoir dans le choix du paradigme d'enseignement, car les recherches antérieures sur les pratiques effectives d'enseignement de la grammaire ont utilisé des échantillons formés de six à douze participantes. Donc, l'échantillon de cette recherche correspond au nombre moyen de ceux des recherches sur les pratiques effectives d'enseignement de la grammaire, des recherches ayant obtenu des résultats fiables et crédibles.

Par ailleurs, cette recherche comporte certaines limites qu'il faut expliciter. La première limite concerne la méthode de collecte de données. L'entrevue servant à catégoriser le rapport au savoir permettait à l'enseignante de s'exprimer sur tous les savoirs confondus. Au terme de ce projet, ce canevas d'entrevue est remis en question, ce dernier aurait dû être centré sur la discipline « français » et plus précisément sur les savoirs et connaissances grammaticales. Les questions demeureraient les mêmes, mais les réponses cibleraient cette discipline.

La deuxième limite concerne également la méthode de collecte de données. Lors des observations, la seule restriction imposée par le chercheur était de présenter des SEA en grammaire, ce qui a donné des SEA, dans la plupart des cas, de révision et d'apprentissage de notions relativement faciles pour le niveau scolaire des élèves. Cette formule serait à resserrer en donnant moins de liberté aux enseignantes dans le choix des SEA. Si cette recherche était à recommencer, un encadrement des SEA serait proposé, c'est-à-dire que le chercheur fournirait une liste de notions ou de règles qu'il voudrait observer ou spécifierait que les SEA doivent porter sur des notions non maîtrisées par les élèves. Cette restriction n'aurait pas discrédité la recherche, et aurait permis une interprétation plus fine.

La dernière limite concerne la précision du concept servant à comprendre l'adhésion à la grammaire renouvelée des enseignantes du 3^e cycle du primaire. Le rapport au savoir est un concept extrêmement large étudié par plusieurs écoles de pensée. Il est à la source de toutes démarches de construction de connaissances et il englobe plusieurs facteurs pouvant modifier le mode d'accession aux savoirs. En effet, ce concept recoupe la résistance au changement, l'histoire personnelle, familiale et scolaire de l'apprenant, son milieu socioculturel, sa condition économique, le degré de scolarité des parents, la relation avec l'école, les camarades de classe et les enseignantes, les expériences d'apprentissage positives et négatives et la motivation

intrinsèque et extrinsèque, pour ne nommer que quelques éléments constituant le rapport au savoir. Donc, une recherche future traitant du même sujet pourrait préciser un ou quelques éléments du rapport au savoir et, de cette façon, des conclusions plus précises pourraient être émises, par exemple, le vécu d'élève de l'enseignante pourrait être plus déterminant que la motivation à l'apprentissage.

CONCLUSION

L'enseignement de la grammaire étant un point central dans les classes québécoises (Chartrand, 1996), il est essentiel de s'arrêter à l'occasion pour faire le point sur ce qui se déroule réellement lors des pratiques effectives d'enseignement. Des recherches ont montré que la grammaire renouvelée avait de la difficulté à franchir le seuil des écoles primaires (Chartrand, 2002; Nadeau et Fisher, 2006). Cette recherche proposait d'explorer certaines avenues pouvant expliquer cette faible incursion du renouveau pédagogique en matière de grammaire. La résistance au changement pouvait être considérée comme une des causes de la situation actuelle, mais le rapport au savoir a été retenu comme pièce maitresse de la transposition didactique (Chevallard, 1991) et comme facteur majeur d'influence des pratiques effectives d'enseignement.

Cette recherche est orientée par trois objectifs : la catégorisation du rapport au savoir des enseignantes; le dévoilement du ou des paradigmes grammaticaux sous-tendant les SEA observées; l'établissement de liens entre le type de rapport au savoir des enseignantes et les paradigmes d'enseignement de la grammaire. Le premier objectif a permis de constater que les enseignantes participant à notre recherche montrent, majoritairement, un rapport au savoir de type instrumentaliste qu'il soit principal ou secondaire. Le deuxième objectif a explicité le paradigme d'enseignement de la grammaire des enseignantes lors de l'observation de leur pratique effective en grammaire. Généralement, la grammaire est enseignée de manière traditionnelle par les participantes. En effet, seulement une enseignante ne recourt pas à ce paradigme, les autres ont ce paradigme soit comme principal (cinq enseignantes) ou secondaire (deux enseignantes). Finalement, l'objectif ultime de cette recherche étant d'établir des liens entre les types de rapport au savoir et le paradigme d'enseignement, trois constats ont été mis en évidence. Les enseignantes

ayant un rapport au savoir de type instrumentaliste et instrumentaliste/scolaire adhèrent massivement à un enseignement traditionnel de la grammaire. Celles montrant un rapport au savoir de type instrumentaliste/intégratif-évolutif préconisent plutôt un enseignement renouvelé de la grammaire. Une contradiction, cependant : l'enseignante affichant un rapport au savoir de type intégratif-évolutif/instrumentaliste enseigne la grammaire de manière traditionnelle.

En somme, malgré certaines limites inhérentes à la méthode de collecte de données et à la précision du concept de rapport au savoir, c'est-à-dire que ce concept mériterait d'être décomposé en unités plus petites afin de déterminer quels éléments constituant le rapport au savoir sont les plus influents, cette recherche permet de constater que le rapport au savoir joue un rôle d'importance dans l'enseignement de la grammaire. En effet, certaines tendances ont pu être dégagées et ont permis de comprendre, en partie, les conditions favorisant le recours au nouveau pédagogique en grammaire. Certains types de rapport au savoir, plus intégratif-évolutif, semblent favoriser l'intégration d'innovations pédagogiques à la pratique effective d'enseignement alors que d'autres types, plus instrumentalistes, donc plus pragmatiques et « applicationnistes », semblent freiner cette intégration. Le paradigme traditionnel d'enseignement de la grammaire demeure bien vivace en 2009 (moment des observations). Il est cependant souvent associé à quelques éléments relevant de l'enseignement renouvelé. Par contre, il est encourageant de constater que la grammaire renouvelée prend de plus en plus de place dans l'enseignement de la grammaire. Presque toutes les participantes recourent à ce paradigme d'enseignement (7/8) que ce soit principalement ou secondairement. La grammaire renouvelée est également présente dans toutes les sphères de l'enseignement grammatical, c'est-à-dire dans l'explication des notions ou des règles grammaticales reposant sur la syntaxe ou la morphosyntaxe (4), dans les méthodes d'enseignement de la grammaire (5) et dans la méthode d'analyse de la phrase (5). Ce constat porte à croire que la grammaire renouvelée s'immisce lentement dans la pratique effective d'enseignement.

Qui sait? Peut-être que l'enseignement grammatical sera totalement renouvelé dans un avenir plus proche que l'on pourrait le penser.

Cette recherche ouvre sur des retombées possibles pour la formation initiale et continue à l'enseignement. Le rapport au savoir étant une pierre angulaire dans l'acquisition de savoirs de tout apprenant, la formation universitaire des futures enseignantes pourrait bénéficier de ces travaux afin de montrer que leur posture devant les différents savoirs à l'étude modifie positivement ou négativement la mise en pratique de ceux-ci. L'adhésion à la grammaire renouvelée dépasse les frontières de l'apprentissage dans les cours, elle transcende l'identité personnelle, scolaire et professionnelle des futures enseignantes; un travail sur ces identités pourrait être fait afin qu'elles connaissent leurs modes d'accession aux savoirs. Cela donnerait la chance aux enseignantes de demain de comprendre leur dynamique de développement et pourrait influencer positivement leur enseignement de la grammaire. Pour les enseignantes déjà en poste, la formation continue pourrait offrir l'opportunité de mettre en lumière leur rapport au savoir. De cette façon, elles pourraient comprendre que leur pratique effective d'enseignement répond à plusieurs impératifs, souvent inconscients, comme le rapport au savoir. En somme, la vulgarisation et la reconnaissance du type de rapport au savoir, que ce soit à l'université ou en formation continue, permettraient aux enseignantes de prendre une distance critique quant à leur enseignement. Le dévoilement de processus mentaux influençant la pratique pourrait amorcer une réflexion fort riche sur l'adoption d'innovations pédagogiques en classe de français et, ainsi, favoriser l'instauration de la grammaire renouvelée dans les écoles québécoises.

De plus, l'instauration de la grammaire renouvelée gagnerait à s'inscrire dans un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement (Lafortune, 2008). En effet, la résistance au changement est une réaction normale dans tout processus de changement, sinon il n'y aurait pas de changement. Par contre, il y aurait certaines

façons de faire qui aiderait à surpasser ces réactions de défense. Selon la recherche-action de Lafortune (2008), le processus de changement serait plus facile dans une perspective socioconstructiviste. La mise en œuvre d'un changement doit reposer sur des personnes accompagnatrices qui comprennent, s'approprient et approfondissent le changement afin d'aider les autres dans ce processus (Lafortune, 2008). Dans ce contexte, le modelage et la discussion sont des moyens privilégiés à l'adoption du changement (Lafortune, 2008). Il serait intéressant de voir si l'implantation de la grammaire renouvelée gagnerait à employer cette méthode d'accompagnement dans le changement.

Finalement, ce projet de recherche permet d'imaginer quelques perspectives de recherche. Premièrement, il serait intéressant de faire une recherche semblable à celle-ci, mais cette fois en éliminant les limites, c'est-à-dire en ciblant une ou quelques composantes du rapport au savoir et en resserrant le questionnaire d'entrevue autour des savoirs concernant le français et son enseignement. Deuxièmement, il pourrait être intéressant d'augmenter de façon considérable l'échantillon de recherche afin d'obtenir des résultats généralisables à toutes les enseignantes. Troisièmement, une étude pourrait porter sur les futures enseignantes en proposant une collaboration durant tout leur cursus universitaire et en travaillant sur leur rapport au savoir et ce que ce dernier modifie dans leur façon d'apprendre, de concevoir les travaux d'ordre intellectuel, en bref, de les amener à présenter un rapport au savoir qui tendrait plus vers le type intégratif-évolutif qu'instrumentaliste.

En somme, l'enseignement du français sera toujours sous la loupe autant de la population que des chercheuses puisqu'il s'agit d'une question d'identité sociale, un sujet qui dépasse les simples questions utilitaristes ou esthétiques. Le français est notre différence et notre point commun.

RÉFÉRENCES

- Ahtee, M. et Johnston, J. (2006). Primary student teacher's ideas about teaching a physics topic. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 207 – 219.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85 - 93.
- Association québécoise des professeurs de français. (1977). Le congrès du dixième anniversaire. Les résolutions de l'assemblée générale. *Québec français*, no. 28, p.10-12.
- Arborio, A.-M. et Fournier, P. (2005). *L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Bain, D. et Canelas-Trevisi, S. (2007). Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française : analyse de pratique en classe. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 203-218). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Bareil, C. (2004). La résistance au changement : synthèse et critique des écrits. *Cahier de recherche du CETO*, 04-10.
- Barlow, J. et Nadeau, J.-B. (2007). *La grande aventure de la langue française. De Charlemagne au Cirque du Soleil*. Montréal : Québec Amérique.
- Beck, J. (2009). Appropriating professionalism : restructuring the official knowledge base of England's « modernised » teaching profession. *Journal of sociology of education*, 30(1), 3 – 14.
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. Dans J. Beillerot et al. (Dir.), *Savoir et rapport au savoir : Élaborations théoriques et cliniques* (p. 165-202). Bruxelles : Éditions universitaires.
- Blondin, D. (2005). L'observation en situation en milieu primaire : dépasser les contraintes, enrichir la recherche. *Recherches qualitatives*, Hors série (2), 18-37.

- Boivin, M.-C. (2007). Situations didactiques et enseignement de la grammaire : quelques aspects topogénétiques et chronogénétiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29 (2), 279 – 301.
- Bouchard, P. et Maurais, J. (1999). La norme et l'école. L'opinion des Québécois. Dans C. Ouellon (Dir.), *La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques* (p. 91 – 116). Québec : Office québécois de la langue française (terminigramme 91-92).
- Bouissou, C. et Aroq, C. (2005). Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation : Étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 15 – 31.
- Brassard, A. (2005). La gestion de la transformation : regard sur l'expérience québécoise de la réforme du curriculum. Dans Biron, Cividini et Desbiens (Dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 103 – 122). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Breton, R. (1987). *Le petit guide grammatical au primaire*. Montréal : HRW.
- Bru, M. (2001). *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*. Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.
- Bruneau, C. (1958). *Petite histoire de la langue française* (vol. 1-2). Paris : Armand Colin.
- Caillot, M. (2001). Y a-t-il des élèves en didactique des sciences? Ou quelles références pour l'élève? Dans A. Terrisse (Dir.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (p.141-155). Bruxelles : De Boeck Université.
- Canelas-Trevisi, S. (2008). *La grammaire enseignée en classe*. Berne : Lang.
- Chabane, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF, 252 p.
- Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury et M. Caillot (Dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 33 – 50). Paris : Éditions Fabert.

- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chartrand, S. G. (1996). Pourquoi un nouvel enseignement grammatical?. Dans S.G. Chartrand (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2^e éd.) (p. 27-52). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal : Les publications Graficor.
- Chartrand, S.G. et Simard, C. (2000). *La grammaire de base*. Saint-Laurent : ERPI.
- Chartrand, S. G. (2002). Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte, *Québec français* (p. 10 – 12). Hors série.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : Les éditions La pensée sauvage.
- Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (2001). *Le français, une langue pour tout le monde : une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : Les publications du Québec.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'Éducation*, 31(1), 79-110.
- Dezutter, O., Desjardins, J., Lison, C. (2009). La didactique, une discipline de formation aux contours flous dans le contexte universitaire québécois. *La lettre de l'Association*, 44(1), 9 – 16.
- Dolz, J. (2007). Les pratiques disciplinaires d'enseignement comme objet de savoir pour la formation. *Penser l'éducation : Savoirs et histoires* (p. 33 – 42), Colloque international en éducation de Rouen.
- Dolz, J. et Simard, C. (2009). Introduction. Dans J. Dolz et C. Simard (Dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical : Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 1 – 11). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Dufays, J.-L. (2005). La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels : Questions méthodologiques et premiers repérages. *La lettre de l'Association*, 36(1), 10 - 14.
- Dufays, J.-L. (2007). De la discipline déclarée à la discipline acquise : un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5e secondaire. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 63 – 82). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Dumortier, J.-L. (2009a). Introduction. *La lettre de l'Association*, 44(1), 3 – 5.
- Dumortier, J.-L. (2009b). Le point sur l'état actuel de la formation professionnelle des enseignants en français et sur les rapports de cette formation avec la recherche en didactique du français. *La lettre de l'Association*, 44(1), 20 – 26.
- Durand, M., Ria, L. et Flavier, É. (2002). La culture en action des enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83 – 103.
- Falardeau, É. et Simard, D. (2007). Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 147-163). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Fenneteau, H. (2007). *Enquête : entretien et questionnaire* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Fisher, C. et Doyon D. (2005). L'agir de l'enseignante et la construction du langage et de la pensée à la maternelle. *La lettre de l'Association*, 36(1), 17 - 19.
- Fives, H. et Buehl M.M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teacher's knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2008), 134 – 176.
- Fortin, M.-F. et al. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Garcia-Debanc, C. (2009). La place de la didactique du français dans le recrutement et la formation professionnelle des enseignants français du premier et du second degrés. *La lettre de l'Association*, 44(1), 5 – 9.

- Garcia-Debanc, C. et Lordat, J. (2007). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 43 – 61). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Gauthier, B. (2003). La structure de la preuve. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (2^e éd.) (p. 141 – 174). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Genevay, É. (1996). S'il vous plaît... invente-moi une grammaire!. Dans S. G. Chartrand (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2^e éd.) (p. 53 – 84). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur, 255 p.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur, 398 p.
- Goigoux, R. et Vergnaud, G. (2005). Schèmes professionnels. *La lettre de l'Association*. 36(1), 7-10.
- Gougenheim, G. (1967). *L'élaboration du français : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris : Didier.
- Grevisse, M. (1995). *Précis de grammaire française* (30^e éd.). Bruxelles : De Boeck.Duculot.
- Jakobson, R. (1963). *Essai de linguistique générale*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport au savoir en lycée professionnel*. Paris : PUF.
- Jones, A. et Moreland, J. (2005). The importance of pedagogical content knowledge in assessment for learning practices : a case-study of a whole-school approach. *The curriculum journal*, 16(2), 193 – 206.
- Jourdan, I. (2005). *L'évolution du rapport au savoir comme « révélateur » de la logique de professionnalisation : six études de cas en formation initiale en EPS l'IUFM Midi-Pyrénées*. Thèse de doctorat inédite, Université Paul Sabatier Toulouse III

- Jourdan, I. (2007). *Rapport au savoir des enseignants débutants en EPS : deux études de cas*. Communication présentée au symposium Actualité de la recherche en éducation et en formation : Rapport au(x) savoir(s) : du concept aux usages, Strasbourg.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : Un référentiel*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 207 p.
- Leclerc, C. (2005). L'enseignement et son dire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 519-542.
- Lefebvre, S., Deaudelin, C. et Loiseleur, J. (2004). Les conceptions et le discours sur la pratique d'enseignants du primaire à divers stades du processus d'implantation d'une innovation. Dans Desbiens, Cardin et Martin (Dir.), *Intégrer les TIC dans l'activité enseignante : quelle formation? quels savoirs? quelle pédagogie?* (p. 103 – 122). Sainte-Foy : Les presses de l'Université Laval.
- Léger, V. (1996). Pourquoi renouveler l'enseignement de la grammaire?. *Québec français*, 102, 32-34.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education : A user's guide*. Thousand Oaks : Sage Publications Inc.
- Lieury, A. et de La Haye, F. (2009). *Psychologie cognitive de l'éducation*. Paris : Dunod, 128 p.
- Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoir d'expérience : un processus de transformation. *Éducation et francophonie*, 28(2), 186 – 202.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse : note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, Hors série (2), 5-17.

- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Araujo Oliveira, A., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. Dans Y. Lenoir (Dir.), *Les pratiques enseignantes : l'analyse des données empiriques* (p. 61 – 75). Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et apprendre*. Paris : ESF, 249 p.
- Maury, S. et Caillot, M. (2003). Quand les didactiques rencontrent le rapport au savoir. Dans S. Maury et M. Caillot (Dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 13 – 32). Paris : Éditions Fabert.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Programme de français au secondaire. Session de perfectionnement : Fonctionnement de la langue : Grammaire de la phrase et grammaire du texte*. Québec, Auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *Lire, écrire, communiquer... réussir : Plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement*. Québec, Auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *Le programme de formation de l'école québécoise : Enseignement préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001c). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Auteur.
- Morin, E. M. (1996). *Psychologies au travail*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Nadeau, M. et Trudeau, S. (2001). *Grammaire du 2^e cycle*. Boucherville. Graficor.
- Orland-Barak, L., Kemp, J., Ben-Or, T. et Levi, Z. (2004). Seeing the new in light of the old : evolving interpretations of a new national English curriculum. *Journal of curriculum studies*, 36(3), 321 – 339.
- Paret, M.-C. (1996). Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école. Dans S. G. Chartrand (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2^e éd.) (p. 109 – 135). Montréal : Les Éditions Logiques.

- Pelletier, G. (2005). De quelques réflexions sur la gestion du changement et sur l'art de diriger le dirigeant. Dans Biron, Cividini et Desbiens (Dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 89 – 102). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Perrenoud, P. (2000). Le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires. *Éducation et francophonie*, 28(2), 63 – 85.
- Pinker, S. (1999). *L'instinct du langage*. Paris : Odile Jacob.
- Plessis-Bélair, G. (2004). La communication orale : un outil pour réfléchir. *Québec Français*, 133, 57 – 59.
- Raymond, D. et Lenoir, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiale : une problématique divergente et complexe. Dans D. Raymond et Y. Lenoir (Dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 47 – 102). Bruxelles : De Boeck Université.
- Rey, B. (2000). Savoir et savoir enseigner : examen du rapport entre les savoirs en sciences humaines et sociales et la pratique enseignante. *Éducation et francophonie*, 28(2), 43-51.
- Rice, D. (2005). I didn't know oxygen could boil! What preservice and inservice elementary teachers' answers to 'simple' science questions reveals about their subject matter knowledge. *International Journal of Science Education*, 27(9), 1059 – 1082.
- Robert, P., Rey-Debove, J. et Rey, A. (2006). *Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Les éditions Robert, 2837 p.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entretien semi-dirigé. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 293 – 316). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 123 – 149). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Sensevy, G. (2005). Sur la notion de geste professionnel. *La lettre de l'Association*, 36(1), 4 – 6.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.

- Simard, C. (2002). Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue. *Québec français*, Hors série, 6 – 9.
- Simard, D., Falardeau, É., Émery-Bruneau, J. et Côté, É. (2007). En amont d'une approche culturelle en enseignement : Le rapport à la culture. *Revue des sciences de l'éducation*. 33(2), 287 – 304.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologies et sociétés*, 23(1), 55-70.
- Tardif, M. et Zourhlal, A. (2005). Enjeux et difficultés de la diffusion de la recherche sur l'enseignement entre les milieux scolaires et universitaires. *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 38(4), 83 – 106.
- Thévenaz, T. et Dolz, J. (2009). La formation des enseignants du primaire à Genève : enjeux d'une formation universitaire. *La lettre de l'Association*, 44(1), 16 – 20.
- Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van Veen, K. et Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers emotions in a context of change. *Journal of curriculum studies*, 38(1), 85-111.
- Veal, W.R. (2005). Beliefs and knowledge in chemistry teacher development. *International Journal of Science Education*, 26(3), 329 – 351.
- Wirthner, M. (2005). En savoir plus sur le travail de l'enseignant dans une perspective didactique. *La lettre de l'Association*. 36(1), 14-17.
- Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what can principals do about it. *NASSP Bulletin*, 90(3), 138-149.

APPENDICE A

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE



Université du Québec à Trois-Rivières

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

RAPPORT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE :

Le comité d'éthique de la recherche, mandaté à cette fin par l'Université, certifie avoir étudié le protocole de recherche :

Titre du projet : Le rapport au savoir dans la pratique effective en classe de grammaire à l'ordre du primaire

Chercheur : Patrick Hamel, Étudiant à la maîtrise

Département : Département des sciences de l'éducation

Organisme : Aucun

et a convenu que la proposition de cette recherche avec des êtres humains est conforme aux normes éthiques.

PÉRIODE DE VALIDITÉ DU PRÉSENT CERTIFICAT :

Date de début: 19 septembre 2008

Date de fin : 30 avril 2009


COMPOSITION DU COMITÉ :

Le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières est composé des catégories de personnes suivantes, nommées par le conseil d'administration :

- six professeurs actifs ou ayant été actifs en recherche, dont le président et le vice-président;
- le doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche (membre d'office);
- une personne membre ou non de la communauté universitaire, possédant une expertise dans le domaine de l'éthique
- un(e) étudiant(e) de deuxième ou de troisième cycle;
- un technicien de laboratoire;
- une personne ayant une formation en droit et appelée à siéger lorsque les dossiers le requièrent;
- une personne extérieure à l'Université;
- un secrétaire provenant du Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche ou un substitut suggéré par le doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche.

SIGNATURES :

L'Université du Québec à Trois-Rivières confirme, par la présente, que le comité d'éthique de la recherche a déclaré la recherche ci-dessus mentionnée entièrement conforme aux normes éthiques.


FRÉDÉRIC LANGLOIS
Vice-président par intérim du comité


MARTINE Y. TREMBLAY
Secrétaire du comité

Date d'émission : 19 septembre 2008

N° du certificat : CER-08-139-06.05

DECSR

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTES POUR PARTICIPATION À UN PROJET DE RECHERCHE

Nous sollicitons votre participation dans le cadre d'un projet de recherche de maîtrise dont voici la description :

Titre du projet : **Le rapport au savoir dans la pratique effective d'enseignement en classe de français langue première au 3^e cycle de l'ordre du primaire : Le cas de l'enseignement renouvelé de la grammaire**

Cette recherche, menée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, vise à comprendre les conditions d'application d'innovations pédagogiques en classe de français. Nous tenterons de saisir, plus précisément, l'influence du rapport au savoir (rapport aux différents savoirs utilisés par l'enseignant) dans l'enseignement de la grammaire en classe de français au troisième cycle du primaire, tel que prescrit par le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001). Une fois ma recherche terminée, les enseignants trouveront dans mon mémoire de maîtrise un outil de distanciation de leur pratique pouvant les guider dans leur développement professionnel. Mon travail de recherche pourrait également permettre de développer des axes stratégiques en formation à l'enseignement.

ENGAGEMENT DE PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Je reconnais avoir été mis(e) au courant du projet de recherche de Monsieur Patrick Hamel. Je suis prêt(e) à m'engager dans ce projet du 1^{er} février 2009 au 1^{er} juin 2009. Cet engagement signifie que :

- J'accueillerai le chercheur, Patrick Hamel, dans ma classe à deux occasions afin qu'il observe et filme deux leçons de grammaire;
- Je réaliserai une entrevue d'environ 20 minutes, avec le chercheur, qui se déroulera dans ma classe ou tout autre lieu de mon choix. Cette entrevue sera enregistrée sur bande audio.

Cet engagement signifie, aussi, que :

- Je permets à Patrick Hamel d'analyser et de synthétiser les commentaires que j'ai tenus lors de l'entrevue;
- Je permets à Patrick Hamel d'analyser ma pratique lors d'une leçon de grammaire;
- Je permets à Patrick Hamel de réinvestir ces analyses lors de communications orales et écrites subséquentes, en toute confidentialité.

Pour préserver l'anonymat des participants et la confidentialité des données recueillies, aucune personne ne sera nommément citée ou désignée. Les bandes vidéo et la bande audio seront conservées en lieu sûr, dans le bureau de ma directrice de maîtrise, Madame Noëlle Sorin. Elles seront détruites après le dépôt du mémoire et l'obtention du diplôme du chercheur, soit à l'été 2009.

Il est entendu que j'ai la liberté de me retirer en tout temps de cet engagement, et ce, sans aucun préjudice.

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières; un certificat portant le numéro CER-08-139-06.05 a été émis le 19 septembre 2008 en ce sens.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières par courrier électronique à l'adresse suivante : cereh@uqtr.ca.

Pour toute autre question, vous pouvez communiquer avec le chercheur responsable de ce projet, Patrick Hamel au (819) 697-2193 ou par courrier électronique à l'adresse suivante : patrick.hamell@uqtr.ca.

Merci de votre participation,

Patrick Hamel

Nom du participant : _____

Signature : _____

Date : _____

Je désire recevoir le résumé du rapport de recherche : oui ☐ non ☐

Si vous désirez recevoir un résumé du rapport de recherche, indiquez votre adresse :

APPENDICE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS POUR PARTICIPATION À UN PROJET DE RECHERCHE

Titre du projet : **Le rapport au savoir dans la pratique effective d'enseignement en classe de français langue première au 3^e cycle de l'ordre du primaire : Le cas de l'enseignement renouvelé de la grammaire**

But de l'étude : Cette recherche, menée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, vise à comprendre les conditions d'application d'innovations pédagogiques en classe de français. Nous tenterons de comprendre, plus précisément, l'influence du rapport au savoir (rapport aux différents savoirs utilisés par l'enseignant) sur l'application de la grammaire renouvelée (ou nouvelle) en classe de grammaire au troisième cycle du primaire. Avec cette recherche, nous décrirons le rapport au savoir des enseignants concernés et nous décrirons, aussi, une leçon de grammaire telle que vécue par les élèves du troisième cycle du primaire et telle que conçue par un enseignant de ce même niveau. Finalement, nous tenterons de tisser des liens entre le rapport au savoir de l'enseignant et son utilisation de la grammaire renouvelée en classe. Ainsi, une fois notre recherche terminée, les enseignants trouveront dans ce mémoire de maîtrise un outil de distanciation de la pratique, c'est-à-dire un outil leur permettant de réfléchir sur leur pratique et de porter un jugement critique sur cette dernière, ce qui pourrait les guider dans leur développement professionnel et il nous permettra de développer des axes stratégiques en formation des futurs enseignants.

La participation de votre enfant : Il est important de noter que les élèves ne seront soumis à aucun test, seul l'enseignant est un sujet de recherche, mais votre

consentement est nécessaire puisque votre enfant pourrait se retrouver sur l'enregistrement de la leçon de grammaire. Donc, dans le cadre de cette recherche, mon enfant n'aura aucun rôle à jouer, mais j'accepte qu'il se retrouve sur les enregistrements faits des leçons de grammaire dans sa classe. Aucune question ne lui sera adressée et il n'aura pas à se soumettre à aucun test. Par ailleurs, il est entendu que j'ai la liberté de retirer mon enfant en tout temps de cet engagement.

Protection de la vie privée : Seuls le chercheur et sa directrice de maîtrise auront accès aux enregistrements faits lors de l'observation de leçons de grammaire dans la classe de votre enfant. Toutes les données seront gardées en lieu sûr et seront conservées sous clé, pour être ensuite détruites après le dépôt du mémoire de maîtrise du chercheur et l'obtention de son diplôme, soit en 2009. Un résumé du rapport de recherche pourra vous être envoyé sur demande.

Responsables : Vous pouvez adresser toute question relative à cette recherche à l'étudiant responsable de la recherche Patrick Hamel ((819) 697-2193 ou par courriel à l'adresse suivante : patrick.hamel1@uqtr.ca). Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières par courrier électronique à l'adresse suivante : cereh@uqtr.ca.

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières; un certificat portant le numéro CER-08-139-06.05 a été émis le 19 septembre 2008 en ce sens.

Consentement : Sachant que ce projet de recherche exigera la présence en deux occasions du chercheur dans la classe de mon enfant et que mon enfant pourra se retrouver sur les enregistrements de ces observations, par la présente, je consens à ce que mon enfant puisse faire partie de ces enregistrements.

Merci de votre participation.

Votre nom : _____

Signature : _____

Date : _____

Je désire recevoir le résumé du rapport de recherche : oui ☐ non ☐

Si vous désirez recevoir un résumé du rapport de recherche, indiquez votre adresse :
